

# Jeg klarer det ikke alene!

*En empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever.*

Torunn O. Bjerve og Elise C. Langaanes



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010



# **Jeg klarer det ikke alene!**

En empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever.



Torunn O. Bjerve og Elise C. Langaanes

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

© Torunn O. Bjerve og Elise C. Langaanes

2010

Jeg klarer det ikke alene!

Torunn O. Bjerve og Elise C. Langaanes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**TITTEL:**

JEG KLARER DET IKKE ALENE!

En empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever.

**AV:**

Torunn O. BJERVE og Elise C. LANGAANES

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk: Pedagogisk- psykologisk rådgivning.

**SEMESTER:**

Våren 2010

**STIKKORD:**

Gråsoneelever.

Lærerkompetanse.

PPT/Ressursteam.

## **SAMMENDRAG**

### **Problemområde**

I denne oppgaven ser vi på hvilke faktorer vi mener kan ha betydning for antall gråsoneelever i en gruppe. Gråsoneelever blir her definert som elever læreren synes det er vanskelig å tilpasse undervisningen for, men som på nåværende tidspunkt ikke har rett på spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1. Vi har med utgangspunkt i dette utarbeidet en modell med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan påvirker lærerens kompetanse og ressursteamets og PPTs terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering kvaliteten på tilpasset opplæring til gråsoneelever, og hvordan påvirker kvaliteten på ressursteam og PPT lærerens kompetanse, og ressursteamets og PPTs terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering?*

I modellen ser vi på lærerkompetanse, og lærerkompetansens innvirkning på tilpasset opplæring til gråsoneelever. I tilfeller der læreren ikke selv klarer å tilpasse undervisningen, tenker vi at læreren vil trenge hjelp fra andre instanser. Vi legger vekt på ressursteamet og PPT som viktige instanser i forhold til å styrke lærerkompetansen. Videre ser vi terskelnivået hos ressursteam og PPT for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering for elever som læreren er bekymret for, og om dette terskelnivået kan ha betydning for antall gråsoneelever. Tanken vår er at dersom læreren ikke evner å tilpasse undervisningen slik at eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, bør ressursteamet og PPT forslå en henvisning til sakkyndig vurdering slik at eleven får en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Vi har dermed basert vår modell på at lærerens kompetanse, ressursteamets og PPTs terskelnivå for å forslå en henvisning til sakkyndig vurdering og kvaliteten på disse instansene vil ha betydning på antallet gråsoneelever som finnes i en gruppe. Kvaliteten til PPT og ressursteam blir delt opp i to dimensjoner, den funksjonelle kvaliteten som handler om selve prosessen rundt deres arbeid, og den tekniske kvaliteten, som utgjør resultatet.

### **Metode**

Med utgangspunkt i modellen gjennomførte vi en spørreundersøkelse. Spørreskjemaet hadde høy grad av standardisering med spørsmål med forhåndsbestemte avkrysningsalternativer. Spørreskjema ble tilsendt elektronisk på e-post.

Vi sendte en forespørsel om godkjenning av prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) og fikk dette innvilget. Videre sendte vi en forespørsel til utdanningsetaten og rektorene ved de ulike skolene, før vi sendte spørreundersøkelsen til de enkelte kontaktlærerne. Opprinnelig skulle spørreskjemaet sendes ut til alle kontaktlærere på fjerde trinn ved alle de kommunale grunnskolene i Oslo. Dessverre deltok ikke alle skolene. Den endelige svarprosent utgjorde 43,8 prosent.

Før vi gjennomførte analyse basert på begrepene teknisk og funksjonell kvalitet gjennomførte vi en faktoranalyse for å se om målene innenfor disse begrepene er statistisk valide.

I analysen ser vi på enkeltfaktorene i modellen vår først, før vi presenterer disse faktorene i krystabeller eller gjennomfører en diskriminant analyse i forhold til andre deler av modellen. For eksempel ser vi først på lærerkompetanse, det vil si lærerens utdanning, erfaring, kjennskap til elevgruppen og deres egen vurdering av i hvilken grad de klarer å tilpasse undervisningen for ulike elevers forutsetninger og behov. Deretter ser vi lærerens kompetanse opp mot antall gråsoneelever. Vi benytter denne fremgangsmåten ved alle delene i modellen.

### **Data og kilder**

I tillegg til å bygge på vår egen spørreundersøkelse, har vi tatt utgangspunkt i utdanningspolitiske retningslinjer og sett på hva som forventes fra lærer når det gjelder kompetanse og tilpasset opplæring, og hva som kan regnes som ressursteamets og PPTs arbeidsoppgaver i forhold til gråsoneelevne. Videre har vi sett på teori på området. Deretter har vi sett på forskning og empiri på området i forhold til lærerkompetanse og erfaringer med ressursteam og PPT for å se om det er samsvar mellom teorien og retningslinjene, og hvordan ting faktisk fungerer i praksis. I oppgaven knyttes hele tiden faktorene lærerkompetanse, terskelnivå og kvalitet opp mot gråsoneelevproblematikken. Som dokumentgrunnlag benyttet vi oss av styringsdokumenter og forskning gjennomført på området de siste 10-15 årene. Dette er fordi området vi presenterer i oppgaven er i kontinuerlig forandring, og eldre litteratur på området kan dermed regnes som utdatert.

### **Konklusjoner**

Vi har i vår undersøkelse funnet at antall gråsoneelever er varierende fra gruppe til gruppe. Undersøkelse indikerer også at lærerkompetanse, PPT og ressursteamets arbeid i forhold til gråsoneelever kan ha betydning for antall gråsoneelever i en gruppe. Svar fra vår

undersøkelse kan tyde på at lærerne er mer fornøyd med ressursteamet når det gjelder å få hjelp og veiledning i forhold til gråsoneelever, enn det de er med PPT når det gjelder dette. Dette kan muligens også regnes som en større del av ressursteamets arbeidsoppgaver, enn det kan regnes som en del av PPTs arbeidsoppgaver.

De fleste lærerne i vår undersøkelse ser på sin egen kompetanse som tilstrekkelig. Ansiennitet og utdanning viser å ha en positiv betydning for hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse. Vi finner også en svak nedgang i antall gråsoneelever ved økt ansiennitet. De lærerne som anser det som deres arbeidsoppgave å følge råd og veiledning, og å sette inn tiltak på egenhånd før de legger frem en bekymringsmelding har et lavere antall gråsoneelever, enn de lærerne som ikke ser dette som en av sine arbeidsoppgaver.

Flertallet av lærerne er uenige i at ressursteamets terskelnivå for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering er for høyt. Likevel er det ca. 30 prosent som mener at terskelen er for høy. Dette kan muligens skyldes at ulike ressursteam har ulike terskler for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering. Samtidig finner vi ingen korrelasjon mellom ressursteamets terskel for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering, og antallet gråsoneelever i gruppen. Det at terskelnivået til ressursteamet ikke korrelerer med antall gråsoneelever kan være en indikasjon på at ressursteamene er flinke til å heve kompetansen hos lærerne i forhold til elever de er bekymret for. I hvilken grad ressursteamet foreslår tiltak for elever som læreren er bekymret for uten rett til spesialundervisning, synes nemlig å påvirke antall gråsoneelever i gruppen.

I vår undersøkelse finner vi at PP- kontoret som skolen tilhører har en viss betydning for om lærerne har blitt bedt om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering. Lærere som har blitt bedt om å vente har et høyere antall gråsoneelever i sin gruppe, enn lærere som ikke er blitt bedt om å vente. Flertallet av lærerne som er blitt bedt om å vente har fått en begrunnelse som går på at læreren ikke har kartlagt eller gjennomført tiltak i tilstrekkelig grad.

Lærere som ikke er enige i at ressursteamet forslår nye tiltak for elever som læreren er bekymret for uten rett til spesialundervisning, dersom tidligere forslåtte tiltak ikke fungerer, har et høyere antall gråsoneelever enn lærere ved ressursteam som jobber med denne type problemer. Denne tendensen vises også når en ser på PPT. Det er tilnærmet ingen forskjell i antall gråsoneelever i forhold til om lærerne er enig eller uenig i at PPT foreslår tiltak for elever som læreren er bekymret for uten rett til spesialundervisning.





# Forord

Takk til alle dere som har bidratt til at denne masteroppgaven utrolig nok er blitt ferdig i tide!

En særlig takk til Lene Dahl Nilsen som gjennom SPSS- opplæring satte oss på rett spor i forhold til analysen, og som har hjulpet oss mye gjennom den vanskelige statistikken. Uten deg ville ikke statistikken i oppgaven hatt det samme faglige nivået. En takk også til Parvin Kiamanesh på Nasjonalt Folkehelseinstitutt som har hjulpet oss med metoden, og dermed har fått oppgaven vår til å bli mer strukturert og oversiktlig.

Videre vil vi takke Karina Teigen, Ylva Nordahl og Helene Fulland for gode tilbakemelding på pilottesten vår, slik at vi fikk gjort spørreskjemaet vårt bedre. Takk også til dere andre som leste gjennom spørreundersøkelsen før vi sendte den ut.

Takk til våre studiekamerater på Blindern som har bidratt med spennende diskusjoner, inspirerende samtaler og avslappende kaffepauser. Uten dere hadde det gått trått.

Tusen takk til våre veiledere Jorun Buli-Holmberg og Kjell Skogen. Dere har utfylt hverandre på en flott måte, og fått oss til å tenke på nye måter.

Takk til alle kontaktlærere på fjerde trinn som har svart på spørreskjemaet vårt. Dere har gjort oppgaven mulig å gjennomføre.

En takk til Martin og familien min som har holdt ut med meg i denne vanskelige perioden, som har støttet meg, motivert meg og hjulpet meg å holde ut.

Sist, men ikke minst vil vi gi en STOR takk til hverandre, vi har holdt ut til tross for store diskusjoner og frustrasjoner til tider. Sammen har vi skrevet en bedre oppgave enn vi hadde klart hver for oss (jeg klarer det ikke alene!). Nå kjenner vi hverandre ut og inn, på godt og vondt – og holder fortsatt sammen ☺

Nå skal vi ut den store verden og bruke alt det vi har lært!

Elise og Torunn, mai 2010



# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING OG BAKGRUNN .....	1
1.1	Innføring til emnet og problemstilling .....	1
1.1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2	Oppgavens oppbygning .....	5
1.3	Tidlig innsats og spesialundervisning .....	5
1.4	I gråsonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	7
1.4.1	Kunnskapsstatus om spesialundervisning .....	7
1.5	Presentasjon av modell for senere analyse .....	10
1.6	Avgrensning .....	12
1.7	Vurderinger ved valg av kilder .....	13
2	LÆRERKOMPETANSE OG KVALITETSUTVIKLING .....	15
2.1	Lærerutdanning .....	16
2.1.1	Sammenhengen mellom lærerens utdanningskompetanse og elevens læring .....	19
2.2	Lærerens praksiserfaring .....	20
2.3	Lærers kjennskap til eleven og tilpasning av undervisningen .....	21
2.3.1	Empiri gjort på lærerens kjennskap til eleven og tilpasning av undervisningen .....	22
2.4	Lærers vurderings- og kartleggingskompetanse .....	26
2.4.1	Teori om lærerens vurdering av elevens læring .....	26
2.4.2	Empiri på lærerens vurderingskompetanse .....	28
2.5	Kompetanseheving til lærere i praksis .....	29
2.6	Teamarbeid som ledd i kompetanse- og kvalitetsutvikling .....	32
2.6.1	Teamarbeid .....	32
2.6.2	Utdanningspolitiske retningslinjer for ressursteam .....	32
2.6.3	Teori og empiri om ressursteam .....	33
2.7	Lærernes erfaringer og forventninger til PPT og ressursteam .....	36
3	KVALITET .....	38
3.1	Innføring i kvalitetsbegrepet .....	38
3.2	Hvordan kan kvalitet måles? .....	38
4	METODE .....	43
4.1	Design .....	43
4.1.1	Surveymetodikk .....	44

4.1.2	Spørreskjemaets oppbygning og layout .....	45
4.1.3	Tanker bak spørsmålsstillingene .....	47
4.1.4	Elektronisk spørreskjema .....	48
4.1.5	Prosedyrer.....	49
4.1.6	Pilotundersøkelse .....	51
4.1.7	Problemer ved gjennomføring av spørreundersøkelsen .....	53
4.2	Informanter .....	53
4.2.1	Ikke-sannsynlighetsutvalg .....	54
4.2.2	Kommunale grunnskoler .....	54
4.2.3	Kontaktlærere .....	54
4.2.4	Fjerde trinn .....	55
4.2.5	Oslo-skolen.....	56
4.2.6	Fra teoretisk til faktisk populasjon .....	56
4.2.7	Faktisk representativitet og frafall.....	57
4.3	Muligheter for generalisering .....	57
4.3.1	Individhomogenitet .....	58
4.3.2	Situasjonsmessige og geografiske begrensninger .....	58
4.3.3	Tidsmessige begrensninger .....	59
4.3.4	Er det mulig å generalisere? .....	59
4.4	Etiske betraktninger .....	60
4.4.1	Informert samtykke .....	60
4.4.2	Hvordan informasjon fra spørreundersøkelsen brukes og lagres .....	60
4.4.3	En del av et stort bilde.....	61
5	TILRETTELEGGING AV DATAENE FØR ANALYSE .....	63
5.1	Fra spørreskjema til SPSS .....	63
5.2	Variabler og målenivå .....	64
5.2.1	Utvikling av mål.....	64
5.2.2	Antall gråsonerelever.....	65
5.2.3	Lærerens kompetanse .....	65
5.2.4	Terskelnivå for anbefaling om sakkyndig vurdering .....	66
5.2.5	Grad av kvalitet på PPT og ressursteam.....	66
5.3	Faktoranalyse av teknisk og funksjonell kvalitet .....	68
5.3.1	Konvergent validitet.....	69

5.3.2	Divergent analyse .....	71
5.3.3	Målenes reliabilitet .....	73
5.3.4	Indeksring av mål .....	74
6	ANALYSE .....	76
6.1	Generelle resultater .....	76
6.2	Gråsoneelever .....	77
6.3	Lærerkompetanse.....	80
6.3.1	Lærers opplevelse av egen kompetanse og betydningen for antall gråsoneelever.....	84
6.3.2	Kjennskap til elevgruppens betydning for antall gråsoneelever .....	85
6.3.3	Ansiennitetens betydning for antall gråsoneelever .....	86
6.3.4	Utdannelsens betydning for antall gråsoneelever .....	87
6.3.5	Sammenhengen mellom kvalitet hos PPT og ressursteam og lærerens opplevelse av egen kompetanse .....	88
6.4	Terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering .....	92
6.4.1	Ressursteamets terskelnivå for henvisninger .....	92
6.4.2	Ressursteamets terskelnivås betydning for antall gråsoneelever .....	93
6.4.3	PPTs terskelnivå for henvisninger.....	94
6.4.4	PPTs terskelnivås betydning for antall gråsoneelever.....	95
6.4.5	Sammenhengen mellom kvalitet på ressursteam og PPT og lærerens opplevelse av deres terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering.....	96
6.5	Andre ting av betydning for antall gråsoneelever .....	98
6.5.1	Tanker om egne arbeidsoppgaver .....	98
6.5.2	Vurdering av andres arbeidsoppgaver.....	99
7	KONKLUSJON OG OPPSUMMERING .....	103
7.1	Undersøkelsen .....	104
7.1.1	Elevmassens betydning for antall gråsoneelever .....	104
7.1.2	Lærerens kompetanse og i hvilken grad lærerkompetanse har betydning for antall gråsoneelever.....	105
7.1.3	Ressursteamets og PPTs terskelnivå for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering .....	106
7.1.4	Lærerens tanker rundt egne og andre instansers arbeidsoppgaver.....	108
7.2	Undersøkelsens implikasjoner for vår modell .....	110
7.3	Tanker videre.....	112

Litteraturliste .....	114
Vedlegg .....	122
Figur 1. Lærerens, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsonerelever .....	12
Figur 2. Lærerens, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsonerelever med utvidet kvalitetsdimensjon.....	41
Figur 3. Antall gråsonerelever i gruppen.....	77
Figur 4. Lærerens, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsonerelever med utvidet kvalitetsdimensjon.....	110
Figur 5: Lærerens, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsonerelever etter endt analyse.....	112
Tabell 1: Mål på lærerkompetanse .....	65
Tabell 2: Mål på terskelnivå.....	66
Tabell 3: Mål på funksjonell kvalitet .....	67
Tabell 4: Mål på teknisk kvalitet.....	68
Tabell 5. Ressursteamets tekniske kvalitet.....	69
Tabell 6. PPTs tekniske kvalitet.....	69
Tabell 7. Ressursteamets funksjonelle kvalitet .....	70
Tabell 8. PPTs funksjonelle kvalitet .....	70
Tabell 9. Divergent analyse av ressursteam .....	71
Tabell 10. Divergent analyse av ressursteam med beholdte mål .....	72
Tabell 11. Divergent analyse av PPT .....	72
Tabell 12. Reliabilitet på ressursteamets tekniske kvalitet .....	73
Tabell 13. Reliabilitet på ressursteamets funksjonelle kvalitet .....	74
Tabell 14. Reliabilitet på PPTs erfarte kvalitet .....	74
Tabell 15. Antall gråsonerelever krysset mot elevgruppens størrelsen .....	78
Tabell 16. Antall gråsonerelever krysset mot antall elever med spesialundervisning.....	79
Tabell 17. Lærernes opplevelse av egen kompetanse .....	80
Tabell 18. Lærernes opplevelse av egen kompetanse krysset mot utdanning.....	81
Tabell 19. Lærernes opplevelse av egen kompetanse krysset mot ansiennitet .....	82
Tabell 20. Lærernes opplevelse av egen kompetanse krysset mot kjennskap til elevgruppen .....	83
Tabell 21. Lærernes kjennskap til elevgruppen krysset mot ansiennitet.....	84
Tabell 22: Kunnskap om tilpasset opplæring og antall gråsonerelever .....	84
Tabell 23. Kjennskap til elevgruppen krysset mot antall gråsonerelever.....	85
Tabell 24. Ansiennitet krysset mot antall gråsonerelever.....	86
Tabell 25. Antall gråsonerelever basert på lærerens utdanning .....	87
Tabell 26. Teknisk kvalitet og kunnskap om tilpasset opplæring .....	91
Tabell 27. Funksjonell kvalitet og kunnskap om tilpasset opplæring .....	91

Tabell 28. Ressursteamets terskelnivået for henvisning .....	92
Tabell 29. Ressursteamets terskelnivå og antall gråsonerelever .....	93
Tabell 30. Har PPT bedt deg vente med å sende inn henvisning? .....	94
Tabell 31. Ressursteamets terskelnivå og ressursteamets teknisk kvalitet.....	97
Tabell 32. Ressursteamets terskelnivå og ressursteamets funksjonell kvalitet .....	97
Tabell 33. PPTs erfarte kvalitet kryssset mot om lærer har blitt bedt om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering. ....	97
Tabell 34. Følger læreren råd og veiledning kryssset mot antall gråsonerelever.....	98
Tabell 35. Foreslår ressursteamet tiltak for elever uten IOP kryssset mot antall gråsonerelever.....	100
Tabell 36. Foreslår PPT tiltak for elever uten IOP kryssset mot antall gråsonerelever .....	100
Tabell 37. Gråsonerelever kryssset mot om ressursteamet foreslår nye tiltak dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer .....	101
Tabell 38. Gråsonerelever kryssset mot om PPT foreslår nye tiltak dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer .....	102







# 1 INNLEDNING OG BAKGRUNN

## 1.1 Innføring til emnet og problemstilling

Skolen har et prinsipp om at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger, evner og behov (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). For å utjevne sosiale forskjeller i utdanningssystemet fremhever Kunnskapsdepartementet i St.meld. nr. 16 (2006-2007) utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Kunnskapsløftet settes det også fokus på å kunne gi alle elever en større grad av tilpasset undervisning, slik som fokuset også har vært i tidligere læreplaner. Det legges også frem et mål om at færre elever skal motta spesialundervisning enn det antallet som får det i dag (ibid).

Tilpasset opplæring kan ses som et overordnet prinsipp som skal gjelde all opplæring (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Det skal legges vekt på tilpasset opplæring både ved den ordinære undervisningen og ved spesialundervisning (ibid). I opplæringslovas formålsbestemmelse står det: ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elven, lærlingen og lære kandidaten” (opplæringslova § 1-3). Tilpasset opplæring handler ikke bare om at læreren skal tilpasse opplæringen i forhold til elevens intellektuelle og kognitive evner, men det må også ta hensyn til elevens språklige, fysiske, psykiske og kulturelle forutsetninger og behov (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Hver enkelt elev skal få et undervisningsopplegg og ha undervisningsmetoder som tar hensyn til ulikheter mellom elever og til den enkelte elev (ibid). Eleven skal på den ene siden få en følelse av mestring gjennom opplæringen, og på den andre siden møte utfordringer og oppleve læring (ibid). Tilpasset opplæring kan også ses på som et virkemiddel for å oppnå målet om at hver enkelt elev skal oppleve læring (Bjørnsrud og Nilsen 2008).

Det vil antageligvis finnes elever ved enkelte skoler som ikke har en tydelig vanske eller rett til spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringslova, men disse elevene kan likevel ha forutsetninger og behov som læreren kan synes det er vanskelig å møte i den ordinære undervisningen. Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde alle elever, uansett om de mottar spesialundervisning eller ikke (NOU 2003:16). Riksrevisjonen gjennomførte i 2004-2005 en undersøkelse for å se i hvilken grad opplæringen ble gjennomført i tråd med

opplæringslovens bestemmelser (Riksrevisjonen 2005-2006). De baserte sin undersøkelse på 576 kommunale skoler som ble tilfeldig trukket ut fra Grunnskolens Informasjonssystem. Undersøkelsen fikk en svarprosent på 89 prosent og baserer seg til slutt på svar fra 507 skoler, det vil si at svarprosenten utgjør 17 prosent av alle kommunale grunnskoler i Norge. I undersøkelsen ble rektorene spurt om i hvilken grad de vurderte at forutsetningene var til stede for at elevene fikk et forsvarlig opplæringstilbud. Et forsvarlig opplæringstilbud i denne undersøkelsen defineres som at opplæringen er lagt opp slik at alle elever får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (ibid). I spørsmålsstillingen skilte en mellom tre elevgrupper; elever med spesialundervisning, elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp og øvrige elever. Av rektorene var det 44 prosent som svarte at omfanget av styringstiltak ved deres skole var ”mye mindre/ mindre enn tilstrekkelig” når det gjaldt å sikre et forsvarlig opplæringstilbud til elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp (ibid). Med styringstiltak menes pedagogiske tiltak og/ eller organisatoriske tiltak som er satt inn for å sikre en forsvarlig opplæring til elevene. Denne undersøkelsen viser dermed at nesten halvparten av rektorene mener at undervisningen til denne gruppen elever ligger under det som er forsvarlig. En tredjedel av rektorene svarer at styringstiltakene for denne elevgruppen er ”tilstrekkelig, men et absolutt minimum” (ibid).

I Strøms, Borge og Haugsbakkens rapport (2009) om tidsbruk og organisering i grunnskolen benytter de begrepet ”gråsoneelever”. De definerer ”gråsoneelever” som ”elever med tilpasningsproblemer, men som ikke har tilstrekkelig med utfordringer til å bli utredet og diagnostisert” (Strøm, Borge, Haugsbakkens 2009: 31). I følge Nordahl og Haustätter (2009) kan antall elever med behov for spesialundervisning øke dersom kvaliteten på den ordinære undervisningen ikke er tilfredsstillende. I den grad man kan snakke om gråsoneelever vil dette med bakgrunn Nordahl og Haustätter tankegang i så fall kunne være et resultat av skolen eller lærerens manglende kompetanse og ikke av elevens vansker. Det kan dermed synes som om lærerens kompetanse er avgjørende for i hvilken grad de klarer å tilpasse for den enkelte elev, og lærere som mangler kompetanse på dette området i større grad er avhengig av hjelp fra andre instanser for å sikre elevenes læringsutbytte. I Strøm, Borge og Haugsbakkens undersøkelse (2009) fortelles det at lærerne går med konstant dårlig samvittighet fordi disse elevene ikke får den oppfølgingen de har behov for. Lærerne sier også at de har dårlig samvittighet overfor de øvrige elevene i gruppen som ikke får den oppfølgingen de trenger på grunn av gråsoneelevne.

Et annet viktig fokusområde som det legges vekt på i Kunnskapsløftet er kvalitets- og kompetanseheving i skole. I dagens skole stilles det store krav til læreres måte å organisere og tilrettelegge opplæringen på, slik at den tilpasses for elevene. Dette kan ses på som en utfordring for lærerne og skolene.

Ressursteam eller spesialpedagogisk ressursteam, som det noen steder også kalles, har blitt opprettet på mange skoler for å ivareta det spesialpedagogiske arbeidet (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Teamet ledes og koordineres ofte av en inspektør eller rådgiver ved skolen. Arbeidsoppgavene til ressursteamet vil være organisering, tilrettelegging og drift av den spesialpedagogiske virksomheten ved skolen (ibid). I St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det at ressursteamets oppgave er å sikre at hver enkelt skole innehar kompetanse i ofte forekommende problemer blant elevene. Ressursteamet skal også sikre at skolene kan tilpasse opplæringen for elever med disse vanskene. Ressursteamene rundt omkring i Norge har på mange skoler faste møter med kommunens PP-tjeneste, men selve organisering vil kunne variere fra kommune til kommune (ibid, Buli-Holmberg og Ekeberg 2009).

I Oslo kommune ble det i forbindelse med omorganiseringen i Skoleetaten 1.1.2002 bestemt at den enkelte skole er pålagt å opprette et ressursteam (Byrådsavdelingen for kultur og utdanning 2003). Det er rektor som har ansvaret for at skolen har et ressursteam, og teamet skal bestå av en fra skolen ledelse, PP- rådgiver og ansatte med relevant og nødvendig kompetanse (Utdanningsetaten 2008). I Oslo kommune er ressursteamets rolle å gi råd om hvilke tiltak som bør iverksettes, både på system- og individnivå for å tilpasse opplæringen til den enkelte (ibid, St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

På skoler hvor det finnes et ressursteam, kan disse teamene bidra til refleksjon rundt de vanskene som lærere møter i sin hverdag. Ressursteamet kan også bidra gjennom å sette fokus på hvordan læreren kan forbedre organiseringen og tilretteleggingen av opplæringen. I Oslo kommune er PP- rådgiverne en aktiv del av enkelte ressursteamene.

De fleste PP-kontorene består av spesialpedagoger og psykologer, men sammensetningen av ulike faggrupper kan variere fra kontor til kontor. PP-tjenesten er det mest utbygde eksterne støttesystemet for spesialpedagogiske tiltak i skolen (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). PP-tjenesten skal arbeide med kompetanseutvikling i skolen for å legge opplæringen bedre tilrette for elever med spesielle behov, jamfør Opplæringslova § 5-6 innført i 1998. Denne

bestemmelsen gjelder ikke bare for elever med rett til spesialundervisning (Utdanningsetaten 2008). Vi har derfor valgt å se nærmere på problemstillingen:

*Hvordan påvirker lærerens kompetanse og ressursteamets og PPTs terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering kvaliteten på tilpasset opplæring til gråsoneelever, og hvordan påvirker kvaliteten på ressursteam og PPT lærerens kompetanse, og ressursteamets og PPTs terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering?*

I opplæringslova snakker en ikke om elever som ikke har spesialundervisning, men med et behov for ekstra hjelp (Riksrevisjonen 2005-2006). Dette er fordi prinsippet om tilpasset opplæring betyr at *alle elever* skal få gode muligheter til å oppnå læring, føle mestring og å ha en utvikling (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det vil allikevel i enkelte grupper finnes elever som har ekstra behov for hjelp i opplæringen, men som ikke har fått et tilrettelagt tilbud gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning (Riksrevisjonen 2005-2006). Dette kan for eksempel gjelde elever som ikke vurderes av PPT å ha rett på spesialundervisning, men som av læreren oppleves å ha særskilte behov. I Strøms, Borges og Haugsbakkens rapport (2009) kommer det frem at skolene har et inntrykk av at antallet gråsoneelever er økende (Strøm, Borge og Haugsbakken 2009).

### **1.1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Ofte vil forskerens egne faglige og politiske interesser være av betydning når det gjelder valg av problemstilling (Ringdal 2009). Vår interesse for emnet ”gråsoneelever” i ressursteam er sterkt påvirket av opplevelser vi gjorde i praksis, der lærere uttrykte bekymring for at enkelte elever flere ganger hadde blitt tatt opp som bekymringsmeldinger med PPT og i ressursteam uten at dette hadde ført til noen henvisning. Egne erfaringer med skolesystemet og kjennskap til elever i egen klasse som ikke fikk den hjelpen og tilpasningen de trengte, er også er medvirkende til valget vårt av problemstilling.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning er et mye diskutert emne innenfor faglitteratur innenfor pedagogikken. Samtidig finnes det lite informasjon og dokumentasjon om de elevene som havner i mellomsjiktet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Enkelte steder i litteraturen nevnes det at disse elevene finnes, og det understrekes at disse elevene er særlig sårbare i forhold til undervisnings- og skoleendringer, eller ved endringer i ressurser (Riksrevisjonen 2005-2006, Strøm, Borge, Haugsbakken 2009). Samtidig er intensjonene i

opplæringsloven at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset sine forutsetninger og behov (St. meld. nr. 30 (2003-2004)).

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler som sammenfaller under fem hovedområder. Det første hovedområdet består av en innledning. Her presenteres tanker rundt oppgavens tema og det gis en kort innføring til emneområdet. Denne innføringen er i stor grad basert på utdanningspolitiske føringer for hvilke arbeidsoppgaver som kan forventes av lærer, ressursteam og PPT. Dette knyttes opp mot gråsoneelevproblematikken, og denne problematikken er hovedfokuset i oppgaven.

I det andre hovedområdet rettes fokus mot lærerens kompetanse og hvordan en kan måle kvaliteten på ressursteam og PPT. Under lærerkompetanse ser vi på faktorer som vi tenker kan påvirke lærerens totale kompetanse i møte med gråsoneelever, og hvordan andre instanser som ressursteam og PPT kan bidra til å øke lærerens kompetanse. I kvalitetskapittelet ser vi på kvalitetsbegrepet, og hvordan dette kan operasjonaliseres.

I det tredje hovedområdet går vi inn på de metodiske fremgangsmåtene og vurderingene som ble gjort før, under og etter gjennomføringen av vår spørreundersøkelse. Her ser vi på spørreskjemaets design og hvordan undersøkelsen ble gjennomført, prosessen rundt valg av informanter, problematisering rundt generalisering og etiske betraktninger.

I det fjerde hovedområdet tar vi for oss de strukturelle endringene og den databearbeidingen som måtte til for å kunne gjennomføre en analyse basert på våre data. Her testes utvalgte mål i vår modell ut gjennom en faktoranalyse. Videre følger en analyse av data basert på modellen presentert i første og andre hovedområde. Det legges særskilt vekt på gråsoneelevproblematikken.

I den sist hovedområdet sammenfattes de viktigste funnene i analysen, og det ses på i hvilken grad modellen vår kan sies å representere et realistisk bilde av virkeligheten. Videre reflekteres det over hvilke implikasjoner våre funn kan ha innenfor gråsoneelevproblematikken.

## **1.3 Tidlig innsats og spesialundervisning**

Kunnskapsdepartementet trekker i St.meld. nr. 16 (2006-2007) frem tidlig innsats som et av nøkkelbegrepene i dagens skole. Med tidlig innsats forstås både innsats på et tidlig tidspunkt,

og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (ibid). Regjeringen mener at tidlig innsats er nødvendig for å tilrettelegge undervisningen på en bedre måte slik at en møter den enkeltes behov. Elever som ikke har den forventede læreutviklingen må derfor fanges opp tidlig (ibid). Tanken er at tidlig hjelp skal forhindre store og komplekse problemer (ibid).

I opplæringslova § 5-1 står det at ”elevar som ikkje har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, har rett på spesialundervisningen”. Det kan være flere årsaker til at eleven ikke har utbytte av undervisningen og dermed henvises til sakkyndig vurdering hos PPT med ønske om spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter 2009:106). PPT skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. (Opplæringslova § 5-6). I den sakkyndige vurderingen skal PPT beskrive elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, type lærevanser og andre forhold som er av betydning for opplæringen og realistiske opplæringsmål for eleven (Opplæringslova § 5-3).

Et lavt fagnivå hos en elev alene fører ikke automatisk til en henvisning. Også andre faktorer som motivasjon, relasjon til lærer og medelever og trivsel har en sentral betydning (Nordahl og Hausstätter 2009). I tillegg må det vurderes om man kan tilby hjelp for vanskene innenfor det ordinære opplæringstilbudet, samt hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova § 5-3). Det er kun elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen som har rett til spesialundervisningen. Hva som er et tilfredsstillende utbytte er imidlertid diffust, og er i stor grad basert på skjønn (Utdanningsdirektoratet 2007). Det er heller ikke slik at elever enten har fullt utbytte av undervisningen eller ikke noe utbytte av undervisningen i det hele tatt, det er heller snakk om mer eller mindre utbytte (Solli 2004). I hvilken grad eleven vurderes å ha et utbytte av undervisningen vil ha betydning for hvor mye spesialundervisning en elev får (Utdanningsdirektoratet 2009). Behovet for spesialundervisning er også nært knyttet opp til i hvilken grad den ordinære undervisningen blir tilpasset den enkelte elev (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Hvilke elever som mottar spesialundervisning er også avhengig av gruppens generelle nivå (NOU 2003:16). I vurderingen av elevens utbytte må en se på elevens forutsetninger, muligheten for utvikling og elevens utbytte sett i forhold til de andre elevene og hva som kan forventes av elever på dette alderstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2009). Når en vurderer om en elev har rett på spesialundervisning er det elevene på samme skole som brukes som sammenligningsgrunnlag (Nordahl og Hausstätter 2009). Dette innebærer at grensene for rettigheten til spesialundervisningen vil være avhengig av hvilken skole eleven



går på. Lærerens og elevgruppens behov for hjelp og støtte i forhold til enkeltelever synes i følge Nordahl og Hausstätter (2009) også å ha betydning for om elever henvises til sakkyndig vurdering.

## **1.4 I gråsonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Det kan ofte være bare et lite skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, og det pedagogiske innholdet i tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen og innenfor spesialundervisningen kan være ganske lik. Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl (2007) skiller mellom formalavgrensning og en praksisavgrensning når det gjelder begrepet spesialundervisning. Formalavgrensningen er den juridiske avgrensningen hvor spesialundervisning kjennetegnes av elever som juridisk har rett på spesialundervisning etter sakkyndig vurdering. Praksisavgrensningen handler om elever som mottar undervisning som er lik den elever med rett på spesialundervisning mottar, men dette er elever som ikke har juridisk rett på dette i form av et enkeltvedtak fra PPT. Dette er fordi noen skoler har evne og vilje til å sette inn ganske omfattende tiltak i den ordinære undervisningen rundt elever som viser vansker i skolen (Lindbäck og Strandkleiv 2010). Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte må derfor også vurderes opp mot hva en kan forvente at den enkelte skole og lærer skal gjøre i forhold til undervisningen og til enkeltelever.

En gjennomgang av elevermapper ved 104 skoler gjort av Nordahl og Hausstätters (2009) viste at enkelte elever mottok spesialundervisning uten at dette er innstilt av PPT. Årsaken til at skolen gjennomfører spesialundervisning for denne gruppen elever er at skolen mener at denne gruppen elever burde ha rett på dette. Noen av disse elevene manglet svar på den sakkyndige uttalelsen, mens andre elevene ikke ble vurdert av PPT til å ha rett til spesialundervisning. At den sakkyndige uttalelsen mangler, skyldes ifølge skolen at PP-tjenesten ofte har lang ventetid.

### **1.4.1 Kunnskapsstatus om spesialundervisning**

Andelen elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak har over lengre tid vært stabil på litt over 5,5 prosent av det samlede elevantallet (Nordahl og Hausstätter 2009, St.meld. nr. 16 (2006-2007)). I mellom 2007 og 2008 skjer det imidlertid en svak økning i

antallet elever som mottar spesialundervisning på 3., 4. og 7.trinn (Nordahl og Hausstätter 2009). PPT har hele tiden hatt et jevnt forhold mellom antall innmeldte saker, og antall elever som får sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning. Denne økningen kommer dermed av at skolen melder inn flere saker til PPT (ibid). Denne forandringen inntreffer samtidig som skolen innfører Kunnskapsløftet, men det er enda ikke mulig å si om det er en sammenheng (Nordahl og Hausstätter 2009). Fokuset på tilpasset opplæring og tidlig intervensjon har allikevel ikke ført til at antallet som mottar spesialundervisningen har forandret seg nevneverdig (ibid). De siste årene har det også skjedd en endring hvor det er færre som mottar spesialundervisning i liten grad (inntil 100 timer i året), mens det er flere elever som mottar spesialundervisning i moderat grad (101- 360 timer i året) (Wendelborg 2006). Årsaken til dette er ikke oppgitt, men man kan spørre seg om det har en sammenheng med for sen innsats. Ut i fra statistikk fra OECD over omfanget av spesialundervisning i Norge og Finland, fremheves det i St.meld. nr. 16 (2006-2007) at det kan synes som om tiltak settes inn på et for sent tidspunkt i Norge. Bakgrunnen for denne antagelsen er at andelen læretimer som går med til spesialundervisning øker i Norge fra 1.- til 10-trinn, mens den derimot går ned i Finland. Samtidig kommer Finland svært godt ut i internasjonale leseundersøkelser og har få elever med svake grunnleggende ferdigheter. En årsak til dette vurderes å være Finland ekstra fokus på mye støtte tidlig i opplæringsløpet (ibid). En undersøkelse gjennomført av Nordahl og Sunnevåg (2008) viste også at målet om tidlig innsats i liten grad virkeliggjøres i skolen i Norge, og at spesialpedagogisk hjelp er noe som settes inn først ved slutten av grunnskolen. Resultatene fra undersøkelsen indikerer at skolen kan kjennetegnes ved sen innsats i form av spesialundervisning, og at spesialundervisning først iverksettes når eleven har et klart definert problem.

Det er stor forskjeller mellom ulike skoler og ulike kommuner når det kommer til antall elever som blir henvist til PPT for utredning og antall elever som mottar spesialundervisning (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Ulikheten mellom antallet som mottar spesialundervisning varierer fra under 1 prosent til over 19 prosent mellom de ulike kommunene i Norge (NOU 2003:16). Forskjellene kan ikke forklares ved ulike sammensetninger av elever alene (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Dette kan være en indikasjon på at det er ulike oppfatninger om hva som kan regnes som et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det kan også indikere at det ikke er noen faste mål for hva som kan regnes som et rimelig antall elever som bør motta spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter 2009).

Riksrevisjonen gjennomførte i 2004-2005 en undersøkelse for å se i hvilken grad opplæringen ble gjennomført i tråd med opplæringslovens bestemmelser (Riksrevisjonen 2005-2006).

Undersøkelsen viste at staten i stor grad mangler kunnskap om hvilke resultater spesialundervisning gir, og til hva som kan være årsaken til at det er så store variasjoner mellom kommuner når det gjelder i antall elever som mottar spesialundervisning.

I NOU 2003:16 trekkes det frem at det er enkelte grupper som i større grad mottar spesialundervisning enn andre. Gutter og minoritetsspråklige er overrepresentert i statistikken over elever som får spesialundervisning (ibid). I Oslo er det relativt sett dobbelt så mange minoritetsspråklige elever som går i ordinær klasse, men mottar spesialundervisning, sett i forhold til norskspråklige elever (ibid). Det synes også som elever med atferdsproblemer i større grad mottar spesialundervisning enn elever med andre typer vansker. I følge lærerne har 40 -50 prosent av de elevene som mottar spesialundervisning atferdsproblemer (ibid). Slike tall kan være en indikator på at spesialundervisning ikke bare er noe som gis til elever for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen mer for elever med særskilte behov, men at det også kan være en form for avlastning i forhold til vansker som er problematiske for læreren å takle alene i klasserommet (Nordahl og Hausstätter 2009).

Spesialundervisning ser ikke ut til bare å være basert på elevens læringsutbytte. Det er flere begrunnelser enn elevens læringsutbytte som utgjør grunnlaget for om eleven har rett til spesialundervisning. Nordahl og Sunnevåg (2008) gjennomførte i perioden 2006-2008 en undersøkelse på 104 skoler på elever i 5.-10.trinn. De så på hva som skilte elever som mottok spesialundervisning i forhold til elever som ikke mottok spesialundervisning. Denne undersøkelsen viste at det hovedsakelig er elever som har en spesifikk diagnose eller problematikk som mottok spesialpedagogisk hjelp, og det å ha fått en diagnose eller en spesifikk vanske i større grad var avgjørende for om eleven mottok spesialundervisning enn elevens behov for ekstra tilrettelagt undervisning. For eksempel fikk 20 prosent av elever med atferdsproblemer, men uten diagnose som mottok spesialundervisning, mens det var 70 prosent av elever med ADHD- diagnose som mottok spesialpedagogisk hjelp i skolen. Det fantes også store variasjoner fra skole til skole når det gjaldt elever med ADHD og hørselsproblemer og i hvilken grad disse elevene mottok spesialundervisning. Dette til tross for at det ikke var signifikante forskjeller i deres skolefaglige prestasjoner (ibid, Nordahl og Hausstätter 2009).

En gjennomgang av elevermapper ved 104 skoler gjort av Nordahl og Hausstätter (2009) viste at det var store variasjoner i forhold til om spesialundervisning ble anbefalt eller ikke. For eksempel påpeker Nordahl og Hausstätter (2009) at elever som får gode resultater i utredningsprosessen hos PPT ikke nødvendigvis har et godt utbytte av undervisningen, men blir på grunn av testresultatene ikke vurdert å ha rett til spesialundervisning. Likeledes kan elever som har svake resultater på kartleggingsmaterialet til PPT, ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Andestad (1997) intervjuet 6 lærere og 6 foreldre om hvilken nytte de mener at de har hatt av kontakten med PPT. Resultatene fra intervjuene viste at lærere ofte har stor tiltro til PPTs vurderinger og vil derfor ofte ikke stille spørsmål ved de vurderingene som PPT gjør. Skjevheten i hvem som læreren vurderer å ha et behov for spesialundervisning kan ha sammenheng med lærerens kompetanse.

Nordahl og Hausstätter (2009) mente også at det var vanskelig å finne noe mønster for hvem som mottok spesialundervisning. Enkelte elever skåret over landsgjennomsnitt når det gjaldt karakterer og mottok spesialundervisning, mens andre elever skåret svært dårlig, men mottok allikevel ikke spesialundervisning. Undersøkelsen viste også at det var relativt mange elever med vansker som ikke mottok spesialundervisning og som hadde et svært dårlig læringsutbytte (ibid). I noen tilfeller ble også elever som hadde lite motivasjon, dårlige karakterer og trivdes dårlig allikevel vurdert å ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Nordahl og Sunnevåg 2008:44). Dette kan være et uttrykk for at det finnes elever som ikke får realisert sine rettigheter til spesialundervisning (ibid).

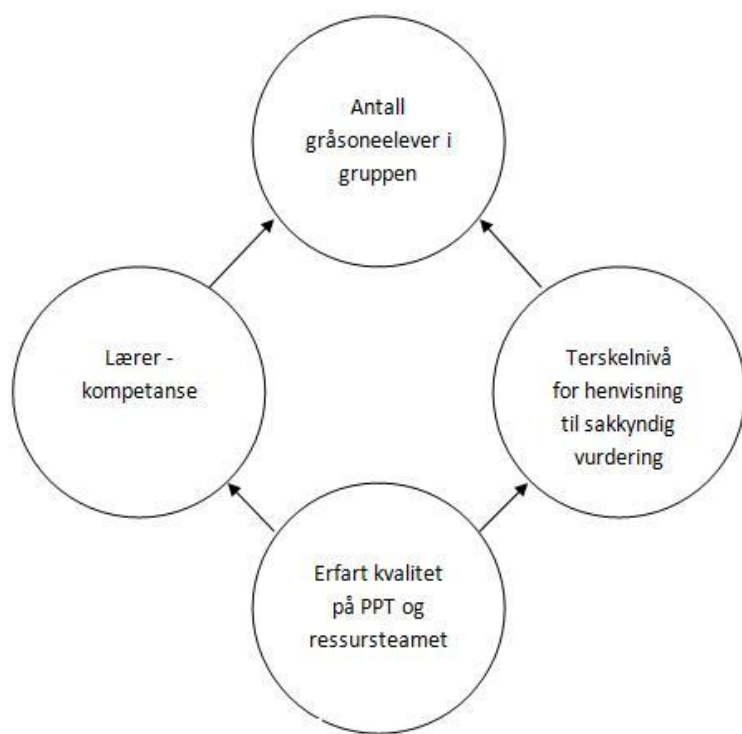
Elever som presterer under middels, men allikevel ikke presterer dårlig nok til å motta spesialundervisning har ikke samme rettighet og mulighet til å få et tilrettelagt undervisningsopplegg (Riksrevisjonen 2005-2006). De har heller ikke samme klageadgang på det opplæringstilbudet som de mottar.

## **1.5 Presentasjon av modell for senere analyse**

I vår forståelse av gråsoneeleven benytter vi oss av forståelsen om at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Derfor er det viktig at læreren har kompetanse til å møte eleven og å tilpasse opplæringen i forhold til elevens forutsetninger og behov. Samtidig må læreren få hjelp dersom de ikke den kompetansen som trengs for å tilpasse opplæringen på en tilfredsstillende måte. Tanken er at dersom læreren har manglende kompetanse om tilpasset

opplæring, vil dette kunne føre til at flere elever i gruppen ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. På en annen side kan det ikke forventes at lærere skal kunne tilpasse for alle elever. Enkelte elever vil ha behov eller vansker som læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse til å imøtekomme. I tilfeller der læreren føler det mangler kompetanse til å kunne tilpasse opplæringen for enkeltelever vil de i større grad ha behov for hjelp fra andre instanser som ressursteam og PPT. Disse instansene kan enten hjelpe læreren gjennom kompetanseheving, eller de kan bidra til elev får hjelp på andre måter, for eksempel gjennom vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova § 5-1. Dersom ressursteamet og PPT har en høy terskel for å foreslå at lærer henviser eleven til sakkyndig vurdering hos PPT, kan dette også føre til økende antall gråsoneelever i gruppen. Antall gråsoneelever kan dermed på den ene siden ses på som et resultat av lærerens kompetanse innenfor tilpasset opplæring. På den andre siden kan antall gråsoneelever forstås som et resultat av kvaliteten til PPT og ressursteamet. Disse instansene kan ved å ha en høy terskel for å foreslå henvisning til sakkyndig vurdering føre til at lærere sitter igjen med elever de ikke har kompetanse til å tilrettelegge opplæringen for, samtidig som at disse instansene med sin kunnskap og veiledning kan øke kompetansenivået til lærere. Vi har derfor valgt å se på hvordan både lærerne, ressursteamet, og PPT til sammen er avgjørende for antall gråsoneelever.

Vi har utarbeidet en modell for å illustrere samspillet mellom antall gråsoneelever, PPT og ressursteam og lærerne.



Figur 1. Lærers, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsoneelever

## 1.6 Avgrensning

I denne oppgaven har vi valgt å avgrense oss til de fire områdene i modellen presentert i forrige avsnitt. Det vil si at vi vil fokusere på antall gråsoneelever og se dette opp mot lærerkompetanse og kvalitet på PPT og ressursteam, samt deres terskelnivå for å foreslå henvisning til sakkyndig vurdering.

Denne oppgaven kan kanskje for enkelte virke negativt fremstilt, siden vi fokuserer på områder der lærerne sliter, og ikke helt klarer å nå frem til elevene sine. Samtidig må vi argumentere for at dersom lærerne hadde klart å tilpasse opplæringen for alle elever ville det heller ikke finnes noen gråsoneelever, fordi alle elever ville fått en opplæring der de opplevde læring, mestring og utvikling. Det er også viktig å understreke at lærernes har mange oppgaver i skolen. Noen av disse oppgavene kan fremstå som tvetydige, og at de kravene som stilles til lærerne også enkelte ganger også kan være motsetningsfylte (Arnesen 2007).

Innenfor opplæringen kan en fokusere på ulike differensieringstiltak og metoder for å tilpasse undervisningen. Dette ble vurdert av oss å være for omfattende for vår undersøkelse, og også å være litt på siden av det vi var interessert å finne ut av. Vi har kun sett på om lærerne benytter seg av differensieringstiltak, uten å gå inn på metodene som eventuelt benyttes. Det kunne på en annen side vært interessant å gjennomføre en videre studie på dette området, der en ser på hvilke råd og hva slags veiledning lærerne får fra PPT og ressursteamet når det gjelder å tilpasse undervisningen for gråsoneelever.

Vi har valgt gråsoneelever som vårt fokusområde. Innenfor gråsoneelevproblematikken har vi kun sett på enkeltelever, og ikke fokusert på hele elevgrupper. Det kan vel også stilles spørsmål ved tilfeller der hele eller store deler av elevgruppen har vansker i undervisningen, om disse elevgruppene kan defineres som gråsoneelever eller om det heller er lærerens undervisningsmetode som må debatteres.

Vi har valgt å se på ressursteam og PPTs kompetanseheving av lærere i forhold til å tilpasse undervisningen for gråsoneelever. Grunnen til at vi har valgt PPT og ressursteam som arena er fordi kompetanseheving mellom lærer, ressursteam og PPT kan antas i større grad å være strukturert og metodiske, enn de samtalene som lærerne for eksempel har om enkeltelever på lærerværelset. En kan imidlertid ikke se bort fra at læreres samarbeid med hverandre også kan være en nyttig ressurs i dette henseende.

Grunnen til at vi i vår undersøkelse har valgt kommunale grunnskoler i Oslo og fjerde trinns kontaktlærer vil vi komme nærmere inn på under representativitet i utvalget.

## **1.7 Vurderinger ved valg av kilder**

Det har de siste årene vært en rekke endringer i skolens organisering i forhold inndeling av trinn og timefordeling (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det er og har også vært et fokus på PPTs ansvar når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. Disse endringene gjør at eldre litteratur lett kan bli sett på som utdatert, og forskning som er gjort for flere år siden kan vanskelig ses på som relevant for hvordan PPT fungerer i dag. Vi har derfor ikke benyttet oss av litteratur som er eldre enn 15 år, da dette er et område som er i kontinuerlig forandring.

Temaet gråsoneelever er et lite utforsket emne, selv om det i økende grad har kommet i fokus de senere årene (Riksrevisjonen 2005-2006, Strøm, Borge, Haugsbakken 2009, Nordahl og

Hausstätter 2009). Dette kan være fordi dette er en gruppe som teoretisk ikke bør eksistere, som nevnt tidligere i oppgaven. Gråsoneelever er dermed ikke et emne der en finner mengder av litteratur, og ofte er gråsoneelever kun nevnt i en bisetning i et lengre dokument. Dette har også gjort det vanskelig for oss å finne noen klar teori å bygge på.

Det at det finnes lite litteratur på området har også gitt oss færre kilder å velge mellom. Vi har derfor etter nøye vurdering valgt å ta i bruk enkeltlitteratur som ikke er statistisk generaliserbart, men som allikevel får frem aspekter som vi tenker er viktige i fremstillingen. En svak kilde er for eksempel Andestads forskning (1997) som kun baserer seg på lærernes erfaringer med et enkelt PP- kontor. Andestad baserte seg på kvalitative intervjuer med seks lærere, og deres erfaringer i møte disse PP- rådgiverne i forbindelse med elevsaker der lærerne opplevde bekymring. Det at det er valgt et såpass lite utvalg gjør det vanskelig å generalisere til andre individer, situasjoner og tider (Lund 2002a). Samtidig kan lærernes beskrivelser gi et bilde av hvordan møtet med PP-tjenesten kan være, og Andestads undersøkelser kan dermed bidra til å gi en nærhet og vise den mer subjektive siden ved lærernes bekymring.

Deler av den litteraturen som tar opp emnet gråsoneelever stiller tydelige kritiske spørsmål ved hvordan undervisningen og PPT fungerer i dag. Som eksempler på slik litteratur som tar et tydelig standpunkt kan vi trekke frem NOU 2003:16: *I første rekke*. Denne NOUen tar et tydelig standpunkt for å avskaffe spesialundervisningen, og ønsker å gjøre tilpasset opplæring til virkelig rettighet for alle elever i skolen. En annen kritisk røst kan sies å være Nordahl som i flere forskningsarbeider (Nordahl og Hausstätter 2009, Nordahl og Sunnevåg 2008). Han stiller spørsmål ved hva som gjør at elever får rett til spesialundervisning, og om det egentlig er elevens eller skolens behov som settes i fokus og han vaktlegger det å se eleven som et del av et system. Vi har ved bruk av litteratur som tar tydelige standpunkter prøvd å være kritiske til refleksjoner og diskusjoner i analysen, og heller knyttet teorien opp mot direkte resultater av undersøkelsene som er gjort.



## 2 LÆRERKOMPETANSE OG KVALITETSUTVIKLING

Lærerens arbeidsoppgaver forutsetter at lærerens har kompetanse på flere områder (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Kompetanse er spesielt viktig i forhold til å møte gråsoneelevproblematikken. Det finnes ulike oppfatninger om hva som er god kompetanse hos læreren, og hvordan lærerens kompetanse skal beskrives. Vi har valgt å legge vekt på to følgende definisjoner. Nordenbo m.fl. definerer lærerens kompetanse som ”en kombinasjon av noe man har (kunnskaper), hva man gjør i klasserommet (ferdigheter) og hvilke verdier man legger til grunn for undervisningen (holdinger)” (Nordenbo m.fl. 2008: 17). I St.meld. nr 11 (2008-2009) defineres kompetanse som ”summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter” (St.meld. nr 11 (2008-2009): 47).

Når en snakker om kompetanse, snakker en om et ytre forhold mellom et individ og miljøet rundt (Sommer 1997). Kompetanse handler for det første om lærerens egne følelser av hva de kan, og hva de mestrer, og deres egen utvikling. For det andre knyttes kompetansebegrepet opp lærerens samspill mot verden, og deres erfaringer og tilbakemeldinger i møtet med andre. Kompetansebegrepet er dermed knyttet til sosiale vurderinger (ibid). Disse sosiale vurderingene er knyttet til allmenne og kulturelle standarder for hva som kan forventes av kompetanse fra en lærer, og hvordan denne kompetansen skal utøves.

Mulighetene for å utvikle kompetanse på et område er i stor grad betinget av de mulighetene som er gitt i miljøet rundt en person (Sommer 1997). Både historiske, materielle og holdningsmessige forhold er med på å påvirke utviklingen av kompetanse. En kan knytte en persons kompetanse opp mot konteksten, for kompetanse utvikles vanligvis i samspill med hva det er behov for i spesifikke situasjoner eller kontekster (Sommer 1997). Samtidig vil tradisjonen og det som er forventet, føre til at en person blir kompetent på ”den kulturelt riktige måten”. Etter hvert som en har god kompetanse innenfor i en spesifikk kontekst, kan dette gjøre en flinkere til å generalisere og å benytte kompetansen på tvers av situasjoner (ibid).

Kompetanse kan også måles på ulike måter (Andersen 1997). På den ene siden kan en se på lærerens kompetanse slik den vurderes utenifra fra andre. Dette kan for eksempel være vurderinger gjort av utdanningsinstitusjonene, elevene eller hvor en vurderer hvilke

målsetninger som er fastsatt i styringsdokumenter og hvordan disse samsvarer med lærerens yrkespraksis. Ut fra disse vurderingene kan en se hvilke kvalifikasjoner som lærerne vurderes å ha, og hvilke kvalifikasjoner det vurderes at de mangler og hvor de trenger ytterligere kvalifikasjoner (ibid). På den andre siden kan en se på lærernes egne erfaringer og vurderinger i forhold til egen kompetanse (ibid). Begge disse måtene å vurdere kompetanse på kan være relevant, og vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i begge vurderingsmetodene i den videre presentasjonen.

Innenfor lærerkompetanse har vi valgt å se på følgende områder: Lærerens utdanning, deres praksiserfaring og hvordan dette påvirker deres undervisningskompetanse. Videre ser vi på hvordan deres kjennskap til eleven kan bidra til en bedre tilpasning av undervisningen, og at de lettere kan vurdere og kartlegge elevens behov og forutsetninger. Her kommer også lærerens evne til å reflektere og være objektiv rundt deres erfaringer med elever. Videre ser vi på hvordan ressursteam og PPT kan øke lærernes kompetanse.

## **2.1 Lærerutdanning**

Læreren har ansvar for å tilrettelegge undervisningen for elevene. Det er derfor viktig at læreren til enhver tid har en kompetanse som er tilstrekkelig god for at elevene skal få et tilstrekkelig utbytte (NOU 2003:16). Innenfor rammeplanen for allmennlærerutdanningen og pedagogikkfaget er begrepet tilpasset opplæring ikke nevnt i de to første kapitlene (Bjørnsrud 2009). Det ser dermed ut som det er lite fokus på didaktisk kompetanse i forhold til tilpasset opplæring innenfor lærerutdanningens fagplaner. Samtidig kan en anta at tilpasset opplæring og vektlegging av dette vil variere fra studiested til studiested.

Opplæringsloven stiller krav om at den som ansettes i en undervisningsstilling skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (opplæringslova § 10-1). Dette innebærer at læreren skal ha en kompetanse som samsvarer med de kravene som stilles i rammeplanene for lærerutdanningen, eller de skal ha annen og tilsvarende pedagogisk kompetanse (St. meld 11 (2008-2009)). Hvilke faglige krav som settes i forhold til lærerens kompetanse er avhengig av hvilket årstrinn læreren skal undervise (ibid).

Lærerutdanningen har som oppgave å kvalifisere de fremtidige lærerne. For å kunne gjøre dette må utdanningen gjøre lærerstudentene slik at de fungerer i forhold til læreplanene som finnes, og i forhold til de tradisjonene som den norske skolen bygger på (Haug 2003:291).

Men i tillegg til dette må også lærerutdannelsen gjøre lærerstudentene forberedt på de stadige forandringene som skjer innenfor lærerplaner og i læreryrket. Dette er forandringer som lærerne antageligvis vil møte dersom de arbeider som lærere i det meste av siste arbeidsliv. Det er også viktig at utdannelsen gjør studentene kritiske til den skolen de skal arbeide i, og gjør dem klare for eventuelt å utvikle og forbedre denne. Dette skaper et dilemma ved utdannelsen av nye lærere (ibid). På den ene siden vil det å kvalifisere nye studenter innebære at utdannelsen legges tett opp mot dagens praksis. På den andre siden er det ikke sikkert at dette gjør lærerstudentene klare for eventuelle forandringer innenfor feltet.

Det finnes nasjonale planer som skal sikre at lærerutdanningene er enhetlig og innholdsmessig likeverdig i hele landet, og at lærerutdanning er i samsvar med det skolen har behov for (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) trekkes det frem en rekke kompetanser som anses som viktig i utøvelsen av læreryrket. Av disse er det fag og grunnleggende ferdigheter, pedagogikk og fagdidaktikk som inngår i lærerutdanningene slik de er organisert i dag.

Dagens rammeplan for allmennlærerutdanning har fem kompetanseområder som det er tenkt at en allmennlærer skal kunne (Bjørnsrud 2009): 1) Faglig kompetanse. Dette handler om at læreren skal kjenne til innhold, teorier og metoder innenfor basisfagene. Videre bør lærerne ha kunnskap om barn og deres oppvekst. Her kommer også kunnskap om pedagogisk arbeid og ulike arbeidsformer inn. 2) Didaktisk kompetanse: dette handler om lærerens evne til å planlegge, organisere og evaluere undervisningen (Dale 1999, Imsen 2009). Innenfor den didaktiske kompetansen må læreren kunne reflektere over læreplaner, innhold og arbeidsmåter og å kunne legge til rette for at alle elevene skal oppleve læring og utvikling (Bjørnsrud 2009). 3) Sosial kompetanse: her kommer lærerens evne til å kunne observere, lytte og forstå elevene, og det å kunne respektere at andre har ulike holdninger og synspunkter enn de selv har. 4) Endrings- og utviklingskompetanse: det forventes at lærerne skal stille seg kritiske til sin egen virksomhet og styre sin egen kompetanse. Videre forventes det at læreren skal kunne vurdere skolens virksomhet, og være med på å påvirke en utvikling innenfor yrket. 5) Yrkesetisk kompetanse: læreren bør ha innsikt i sine egne holdninger og se at det er etiske utfordringer ved deres yrke. De bør også kunne vurdere undervisningssituasjonene i forhold til de verdiene som opplæringen bygger på.

I Norge finnes det lærerutdanning ved 32 utdanningsinstitusjoner, og det er flere lærerutdanninger som gjør en kvalifisert til å jobbe i skolen. Nedenfor vil vi nevne de utdannelsene som det er en mulighet for at kontaktlærere på 4.trinn i grunnskolen kan ha.

Allmennlærerutdanning gjør en kvalifisert til å arbeide i hele grunnskolen, men det er nå kommet en innskjerping for denne gruppen når det gjelder undervisning i norsk, matematikk og engelsk på ungdomsskoletrinnet (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Denne utdannelsen sikrer læreren kompetanse i minimum seks skolefag (St. meld. nr. 16 (2001-2002)). En person med fireårig faglærerutdanning kan også undervise på hele grunnskolen. Innenfor denne utdanningen består halvparten av utdanningen av obligatoriske fag, og da blant annet norsk og pedagogikk. Den andre halvparten fagene i utdanningen kan lærerstudenten velge selv innenfor bestemte fagområder. Tidligere var førskolelærere kun kvalifisert til å arbeide i barnehage, men de kan etter 1998 arbeide i skolen på 1.-4.trinn dersom de har ett års videreutdanning (ibid). Praktisk- pedagogisk utdanning (PPU) er ettårig og bygger på studier i fag eller en yrkesutdanning der praksis og yrkesutdanning er en del av yrkesutdanningen. Denne utdannelsen er særlig rettet mot ungdoms- og videregående skoler (ibid). Personer med lektor /-adjunktutdanning har Samme omfang av pedagogikk, fagdidaktikk og praksis som personer som tar PPU, men i tillegg innbærer denne utdannelsen integrerte fagstudier på bachelor- eller masternivå. En person med denne graden må minst ha 30 studiepoeng innenfor et relevant fag for å ha undervisningskompetanse i dette faget (ibid).

Enhver profesjon forutsetter kompetanse (Dale 1999). En av de første betingelsene for at en skal kunne kalle noe en profesjon er at yrket er knyttet til en utdanning (ibid). Når kompetansen er knyttet til utdanning, innebærer dette at en knytter kompetansen til en kombinasjon av ferdigheter og kunnskap. Utdanning innebærer også at en er i stand til å gjennomføre handlinger, og at en har innsikt ved utførelsen av disse handlingene (ibid).

En stor del av lærerutdannelsen består av teoretisk kunnskap (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Teoretisk kunnskap består av allmenn, forskningsbasert viten og faktakunnskap (Skau 2000). Denne kunnskapen innebærer både kunnskap om faget, og utøvelsen av dem. Fagkunnskap innebærer at læreren forstår det grunnleggende strukturene i faget, kan begrepsorganiseringen og de grunnleggende ideene innefor faget, og vet noe om kunnskapsproduksjon og utvikling innenfor faget (Imsen 2009). Samtidig er det viktig å vite at den teoretiske kunnskapen kan være mer eller mindre bearbeidet, og den kan både være dyptgående og overfladisk (Skau

2000). Teoretisk kunnskap innenfor et fag eller en profesjon er dermed ikke nødvendigvis det samme som at læreren har god kompetanse på innenfor faget eller profesjonen.

### **2.1.1 Sammenhengen mellom lærerens utdannelseskompetanse og elevens læring**

Læreren er den viktigste ressursen som skolen har og læreren har stor betydning når det gjelder elevresultater (St.meld. nr. 33 (2002-2003)). Det at læreren har god fagkunnskap har vist seg å være en nyttig lærerressurs, spesielt innenfor høyere klassetrinn (NOU 2003:16). I tillegg til fagkunnskap er det også andre faktorer ved lærerens kompetanse som er viktig som for eksempel evnen til å formidle faget (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Elever uttrykker selv at undervisningen er god når de opplever at de lærer noe nytt og at læreren forklarer stoffet på en god måte slik at de ser at det er et relevant tema (Arnesen 2007).

En gjennomgang av Sverige deltakelse i PIRLS (Progress in Reading), her referert i Nordenbo m.fl. (2008) viste at sertifisering av lærere på lavere trinn, hadde stor betydning når det gjaldt tredjetrinnslevers evne til å klare en lesetest. Darling- Hammond, her referert i Stortingsmelding nr.11 (2008-2009), gjennomførte en undersøkelse blant 65 000 lærere på 4. og 8.trinn. Hun fant at lærerkvaliteten, det vil si lærerens sertifisering og fordypning i undervisningsfaget kunne forklare mellom 61- 80 prosent av de variasjonene som ble funnet innenfor matematikk - og leseprestasjoner. Hun fant videre ut at det var en positiv sammenheng mellom læreres faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes resultater (ibid). Dårlig kvalifiserte lærere eller lærere med svak eller manglende kompetanse var den faktoren som påvirket mest negativt i forhold til elevresultater (ibid). Darling- Hammond mente denne påvirkningen handlet om en kombinasjon mellom lærerens faglige kunnskap og deres evne til å formidle kunnskapen (ibid). Hun mente at det var fire kjennetegn som kunne forklare effekten av lærerkompetansen: lærerens akademiske og verbale dyktighet, deres fagkunnskap, kunnskap om utdanning og hvordan kunnskap skal formidles og undervisningserfaring. Av de fire faktorene som han mente var avgjørende for lærerens kompetanse, kan tre av disse knyttes til lærerens utdanning. Ut fra hennes definisjoner er det derfor grunn til å anta at lærerens utdanning vil ha betydning for elevenes læringsutbytte.

## 2.2 Lærerens praksiserfaring

Det er ikke alltid teorien passer sammen med det en opplever i praksis (Helle 2003). Å gjøre seg er erfaringer handler om lærerens evne til å omgjøre teorien slik at den er mer tilpasset praksisen i skolen (ibid). Læreren lærer gjennom øvelse og ved å arbeide i praksisfeltet (Herberg 2001). Gjennom konkrete erfaringer lærer de lærerrollens yrkesspesifikke ferdigheter som for eksempel kommunikasjonsferdigheter og hvordan ulike undervisningsmetoder fungerer.

Ved all læring benytter en person seg av tidligere kunnskap og erfaringer (National Research Council 2000) Erfaring kan dermed være en positiv faktor ved at lærerne bruker det de allerede kan for å tilegne seg ny kunnskap (ibid). Det at en kan knytte læring opp mot tidligere kunnskap og erfaring kan forenkle læringsprosessen (ibid). Samtidig kan den erfaringen en har fra før, gjøre det vanskelig å tilegne seg ny informasjon. Dette kan være fordi lærerne knytter informasjonen til en tidligere erfaring som ikke er sammenlignbar med den nye situasjonen.

Fortrolighetskunnskap handler om ferdighetskunnskap som en bare kan skaffe seg gjennom erfaring i konkrete situasjoner (Herberg 2001). Etter hvert som en lærer har bearbeidet de erfaringer de har gjort, og reflektert rundt disse vil læreren utvikle ferdighetskunnskap. Denne ferdighetskunnskapen innebærer at læreren innser at situasjoner kan være uforutsette og at de retter seg mot å se muligheter i slike situasjoner, og å prøve å finne frem til gode løsninger (ibid). Når en skal se på om erfaring har en positiv effekt er viktig å skille mellom en dyktig og en kyndig yrkesutøver (Meyer 2005). En dyktig lærer handler ut fra tillærte mønstre og faste vaner uten nødvendigvis å reflektere kritisk over disse. En kyndig lærer har praktisk og teoretisk kunnskap, og kan reflektere over og begrunne de valgene som blir gjort.

Taus kunnskap er det som danner det personlige grunnlaget for den enkelte lærer i deres praktiske handlinger (Meyer 2005). Denne tause kunnskapen gjør seg spesielt gjeldende i dagligdagse situasjoner og situasjoner som kan beskrives som rutinesituasjoner. Dette handler om lærere som handler spontant, uten å tenke over hvorfor de handler som de gjør. Lærerens tause kunnskap ligger også til grunn for hva de retter oppmerksomheten mot. Ved hjelp av tidligere erfaringer skaffer læreren seg retningslinjer for hvordan han eller hun bør handle. Gjennom disse erfaringene vet læreren til en viss grad hva de kan forvente i en situasjon og de kjenner igjen den rammen som en situasjon er kjennetegnet ved (Säljö 2007). Kunnskapen

som de har tilegnet seg gjennom gjentakelser og øvelse er imidlertid vanskelig for å sette ord på (Herberg 2001).

## **2.3 Lærers kjennskap til eleven og tilpasning av undervisningen**

En person uten praksiserfaring lærer gjennom å prøve og feile (Meyer 2005). Når for eksempel en nyansatt lærer kommer ut i praksis vil de se lærere som leder elevgrupper som sett utenfra virker greie å håndtere. Deres håndtering av barna vil også være enkel for den som er kjent med barna (ibid). De lærerne som har personlig kjennskap til hvert enkelt barn i gruppen, kan analysere situasjonen på en annen måte. Ved tilpasset opplæring må dermed læreren ta utgangspunkt i sin kjennskap til eleven for å legge til rette for elevens læring på best mulig måte (Nordahl og Hausstätter 2009). Lærerne kan bygge på tidligere erfaringer med barna, og de vet hva som er en god måte å forholde seg til denne elevgruppen. Dessuten vil disse barna kjenne læreren og vite hva slags reaksjonsmønster de kan forvente og hvilke spilleregler som gjelder. De må også ha kunnskap om hvordan de får eleven interessert og motivert for faget (Haug 2003).

For å få til tilpasset opplæring setter en inn differensieringstiltak (Imsen 2009). Gjennom å variere arbeidsstoffet kan lærerne stille ulike krav til elevene i forhold til vanskelighetsgrad, fordypning og arbeidsmengde (ibid). Dette stiller store krav til lærerens evne til å se hvilke behov og utviklingsmuligheter den enkelte elev har (ibid, Nordahl og Hausstätter 2009:110). Det vil være større behov for tilpasset opplæring jo mer spesielle forutsener og behov en elev har (Lindbäck og Strandkleiv 2010).

Det å lage individuelt tilpassede undervisningsopplegg er en av lærerens største utfordringer når elevgruppen er stor og når det er få lærere per elev (Imsen 2003). Idealet ved tilpasset opplæring er at hver enkelt elev får en skreddersydd undervisning (ibid). I praksis er dette sjelden gjennomførbart, og undervisningen må dermed organiseres slik at elever kan arbeide med tilnærmet samme faglige utfordringer. Dette innebærer ikke at elevene skal arbeide med det samme hele tiden (Nordahl og Hausstätter 2009). En god tilpasset opplæring innebærer imidlertid at alle elevene i gruppen har tilnærmet samme læringsutbytte (Lindbäck og Strandkleiv 2010). Dette betyr at eleven lærer i forhold til sin egen utviklingstakt, og at elevens utbytte vurderes i forhold til eleven selv og elevens læringspotensial. Dette innebærer

altså at elevene må behandles forskjellig for at de alle skal få et utbytte av undervisningen (ibid).

Det er en stor utfordring for skolen og lærerne å møte de elevene som presterer under middels, men allikevel ikke presterer dårlig nok til å motta spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter 2009). Disse elevene skal isteden motta tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen.

Det er grunn til å stille spørsmål ved om skolens evne til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev er avgjørende for i hvilken grad en elev har behov for spesialundervisning. Er kvaliteten på den ordinære undervisningen lite tilfredsstillende, kan det tenkes at det vil være flere elever med behov for spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter 2009). Det at en elev har behov for spesialundervisning kan dermed ikke bare ses på som vansker hos eleven alene, men det kan også være et resultat av en lite tilpasset undervisningssituasjon. Mye bruk av spesialundervisning kan dermed være et tegn på den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig tilpasset alle elevene (ibid). Dette vil i prinsippet si at en elev ved en skole kan ha rett på spesialundervisning, mens en elev ved en annen skole med samme type vansker ikke har samme rettighet, siden skolen klarer å tilpasse for eleven i den ordinære undervisningen (NOU 1995: 18).

### **2.3.1 Empiri gjort på lærerens kjennskap til eleven og tilpasning av undervisningen**

En undersøkelse fra Riksrevisjonens fra 2005-2006 viste at 40 prosent av rektorene mente at den viktigste faktoren for å få tilrettelagt og gjennomført tilpasset opplæring er at det finnes tilstrekkelig med kompetanse. 49 prosent av de spurte rektorene mente at det å øke lærernes kompetanse er det viktigste tiltaket som kan gjøres for å bedre det tilpassede opplæringstilbudet for alle elever ved skolen. Spesielt kompetanse når det gjaldt tilrettelegging av undervisningen og gjennomføring av tilpasset opplæring ble sett på av rektorene som sentrale faktorer for å sikre at elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp fikk et tilstrekkelig læringsutbytte (Riksrevisjonen 2005-2006). Rektorene så også på denne elevgruppen som spesielt risikoutsatt (ibid).

Det er en anerkjent antakelse at læreren henvender seg til de elevene som ligger i middelgruppa, det vil si det som utgjør størsteparten av elevene (Jensen 2009: 199,



Meichenbaum og Biemiller 1998:49). Samtidig vil det finnes elever som ikke er en del av denne middelgruppe. Dette vil på den ene siden være elever som i begrenset grad vil klare å nå læremålene, og på en andre siden elever som er skoleflinke, og dermed ikke får tilstrekkelige læreutfordringer (ibid).

Imsen (2003) gjennomførte i skoleåret 2000-2001 en empirisk studie av skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte på 4., 7. og 10.trinn. Studien ble gjennomført på 49 skoler i ulike kommuner i Norge og benyttet seg av flere ulike instrumenter: Spørreskjema til elever, lærere og foresatte, prøver i norsk og matematikk, observasjon i klasser og intervju med rektoren ved skolen. Ifølge Imsens studie (2003) er det store forskjeller mellom elevenes og lærernes oppfatning i forhold til i hvilken grad undervisningen tilpasses den enkelte elev (ibid). I denne undersøkelse forteller elevene at det sjelden er individuelle variasjoner i opplæringen både i norsk og matematikk. Generelt mener elevene at undervisningen sjelden tilpasses ved at de får ulik arbeidsmengde og oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, med unntak av noen som får litt mer hjelp enn de andre (ibid). Det er ofte når elevene jobber med individuelt arbeid at den tilpassede opplæringen skjer (ibid). I slike situasjoner oppfatter ikke andre elever at enkelte får mer hjelp enn andre (ibid).

Resultater fra Imsens studie (2003) viste videre at lærerne selv mente at de i ganske stor grad tilpasset undervisningen til elevene. Denne undersøkelsen viste imidlertid at lærerne tilpasset undervisningen i mindre grad enn det de uttrykte selv. Dette bekreftes også av Arnesens undersøkelse (2007), der det ble oppdaget et manglende samsvar mellom det læreren selv fortalte at de gjorde og det de faktisk gjorde i praksis. Lærerne uttrykte blant annet i denne undersøkelsen at de ga en del støtte til svake elever eller elever med spesielle behov i form av oppmuntring, støtte og oppmerksomhet. I praksis brukte lærerne mest oppmerksomhet på de elevene som fremsto som flinke og interesserte. Elever som laget bråk eller av andre grunner stjal mye tid fra læreren fikk en del oppfølging, men ikke nødvendigvis i form av mer hjelp og støtte i undervisningen. I Arnesens undersøkelse (2007) forteller en del av elevene at lærerne ikke tilbyr nok hjelp dersom de ikke forstår, og at lærerne ikke alltid tar seg tid til å undersøke om stoffet er forstått. Enkelte elever forteller også at lærerne blir sinte dersom de sier at de ikke forstår. Dette kan tyde på at lærerne ikke har tilstrekkelig innsikt og oversikt over sin egen praksis i forhold til tilpasset opplæring. Dersom de ikke har kunnskap nok om hvordan de tilpasser i praksis, vil det også være vanskelig for dem å endre fokuset fra slik det er i dag.

I følge Imsens undersøkelse (2003) var to undervisningsformer som dominerte i klasserommet. Den ene var kateterundervisning, hvor lærer underviser og informerer gruppen som helhet, og den andre var individuelt arbeid, der elevene jobber hver for seg og lærer går rundt og hjelper dem som rekker opp hånda (ibid). Selv om dette er lite variert undervisning, trenger ikke nødvendigvis kateterundervisningen å være dårlig undervisning. Effektiv undervisning kjennetegnes av at læreren har fokus på gruppen (Ogden 2009). Denne type undervisning kan imidlertid bli et problem dersom tavleundervisningen kun baserer seg på undervisningsstoff som er for avansert for flertallet eller dersom undervisningen er for elementær og dermed blir kjedelig (Arnesen 2007).

En undersøkelse gjennomført av Klette m fl (2003), her hentet fra Arnesen (2007), viste at det var en viss uklarhet ved undervisningen til læreren. Det var ofte en uklar sammenheng mellom aktiviteten og det som skulle læres, og elevene forsto i liten grad hva som var lærerens intensjon med aktiviteten. Det var dermed utydelig for elevene hva som var det faglige kravet med aktiviteten. Ofte hadde aktivitetene lite systematikk og det manglet en oppsummering etter endt aktivitet. Når det gjelder undervisningsopplegg som er lite strukturert er spesielt gråsoneelever utsatt. Elever som læreren vurderte å ha vansker opplevde undervisningen som mer ustrukturert og uoversiktlig enn elever uten vansker (Nordahl og Hausstätter 2009). Utvikling og læring hos eleven skjer gjennom et samspill mellom eleven, læreren og fagstoffet. Undervisningen blir for eksempel sett på som kjedelig dersom elevene ikke forsto vitsen med kunnskapen og ikke fikk tak i betydningen som stoffet hadde, eller dersom de ikke forsto det læreren snakket om (Arnesen 2007).

Elever som læreren vurderte å ha vansker på skolen rapporterte for eksempel selv at de trivdes signifikant dårligere (Nordahl og Hausstätter 2009). En måte å motvirke dette kan være at lærerne har forventinger til elevenes prestasjoner, og hele tiden oppfordrer dem til å gjøre sitt beste (Ogden 2009). Eleven bør få en vurdering fra læreren og en rask tilbakemelding på sine prestasjoner (ibid). På denne måten får eleven bekreftet at arbeidet er utført riktig eller korrigert eventuelle feil fort. Lærere i Arnesens (2007) mangeårige forskningsarbeid om mangfold og differensiering syntes å foretrekke en litt tilbaketrukket posisjon i forhold til elevene, der de fokuserer på det positive i veiledning av elevene. Lærerne gir sjelden kritikk til elevene sine. Dette gjelder også konstruktiv kritikk.

Lærere føler ofte omsorg for sine elever, og vil gjerne redusere de negative konsekvensene det får for elever ikke å ha utbytte av undervisningen (Arnesen 2007). En måte å møte problemet

på er å gi enkeltelever hjelp og støtte uten at undervisningen endres (ibid, Ogden 2009). Lærerne uttrykte selv direkte og indirekte i Arnesens undersøkelse at de forskjellsbehandlet elevene (Arnesen 2007). De ga uttrykk for at de ikke klarte å møte enkelte elevers behov i undervisningen (ibid). En skole som deltok i et prosjekt utført av Lillegården kompetanse senter uttrykte det slik: ”Vår skole har noen elever som vi ikke klarer å gi et tilfredsstillende undervisningstilbud. De har så lav motivasjon for skole og skolearbeid at ingen av skolens aktiviteter ser ut til å nå frem til dem. De forstyrrer egen og andres læring i en slik grad at dette ikke kan fortsette. De trenger et alternativt opplegg, men vi vet ikke hva det skal være, eller hvordan vi skal få det til på vår skole” (Tinnestad 2007:121-122).

Læreren kan prøve å kompensere for elevens vansker og den manglende tilpasningen (Arnesen 2007). Det kan for eksempel være at læreren tilpasser ros og kritikk ut fra hva læreren mener at det kan forventes at eleven kan klare, eller ved at læreren kun gir ordet til disse elevene når læreren er sikker på at eleven kan svaret. En annen type kompensering vil være dersom læreren setter av ekstra tid og gir ekstra hjelp til de svake elevene i forhold de elevene som er sterkere.

En måte å legitimere manglende differensiering er at læreren neglisjerer at de kan gjøre noe for å forandre elevforskjellene i gruppen (Arnesen 2007). Da vil læreren legge vekt på at det ikke er mulig å differensiere undervisningen og at dette er helt urealistisk. Læreren kan da legge vekt på at sin oppgave å formidle fag (ibid, Tinnestad 2007). En annen legitimeringsstrategi er pedagogisk utelukking. Pedagogisk utelukking innebærer at læreren opererer med et skille mellom de elevene som oppfyller lærerens forventinger, og de som ikke gjør det (Arnesen 2007). En måte å gjøre dette på er for eksempel å la enkelte elever slippe deler av undervisningen eller at læreren lar elevene sitte med noe annet enn det de andre elevene arbeider med. I følge både Tinnestads (2007) og Arnesens (2007) undersøkelser er det enkelte lærere innrømmet at de ga opp enkelte elever, ved at elevene satt sammen med resten av elevgruppen, men uten at de deltok eller fikk noen oppgaver å arbeide med. For eksempel beskriver Tinnestad en lærer som forteller følgende: ”[...]Det er ikke første gang Fredrik nekter å gjøre det jeg sier. For å unngå bråk har jeg lært meg å overse han, og bare la han være i fred [...]” (Tinnestad 2007:130). En annen lærer Arnesens studier sier: [...]de får lov til å lese en bok eller noe. Er her i timene eller på biblioteket. Problemet er da å få dem fritatt og ha lov og rett til det [...] og sånn tror jeg det må være, at man må prøve å hjelpe, styre elevene unna det som de ikke makter allikevel da”(Arnesen 2007:126).

## **2.4 Lærers vurderings- og kartleggingskompetanse**

Både læreplanverket og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet legger vekt på at en skal kartlegge elevenes faglige læringsutbytte (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Dokumentasjon over elevenes læringsutbytte skal benyttes i det daglige arbeidet med eleven og i forhold til langsiktig utviklingsarbeid (ibid). Læreren skal også i følge opplæringsloven § 3-9 gjøre rede for elevens utbytte av opplæringen to ganger i året gjennom en samtale med elevens foreldre. Hvert halvår skal læreren beskrive elevenes måloppnåelse i forhold til Kunnskapsløftets kompetansemål.

Noen elever vil trenge ekstra oppfølging som kan kreve kompetanse som den enkelte lærer og skolen ikke nødvendigvis har (St. meld. nr 11 (2008-2009)). Læreren må i slike tilfeller delta i vurderingen om det er elever som har behov for særskilte tiltak (ibid). Det er derfor viktig at lærerne har evnen til å vurdere når deres egen kompetanse ikke lenger strekker til, og når det er nødvendig med pedagogisk og psykologisk spesialkompetanse.

Før en henvisning sendes til PPT må det fremlegges en pedagogisk rapport fra lærer. Den pedagogiske rapporten skal innholde bakgrunnsinformasjon om eleven og en beskrivelse av hvilke ferdigheter eleven mestrer. Videre skal den innholde skolens forutsetninger for tilpasset opplæring for eleven, som blant annet læremidler, arbeidsmetoder og kompetanse. Til slutt skal den beskrive elevens vansker. Læreren må i tillegg vurdere elevens utbytte av den ordinære undervisningen, og beskrive hvilke tiltak som har blitt prøvd ut (Meyenberg 2008). Det forventes dermed at lærer har prøvd ut og tatt stilling til ulike tiltak innenfor tilpasset opplæring i forhold til den enkelte elev før det sendes en henvisning til PPT. Når læreren skal beskrive elevens utbytte av undervisningen ved henvisning til PPT er det også viktig at læreren legger frem hvilke tiltak som er forsøkt i den ordinære opplæringen, og hvilken effekt disse har hatt på elevens faglige utbytte (Lindbäck og Strandkleiv 2010).

### **2.4.1 Teori om lærers vurdering av elevens læring**

Gjennom sin utdanning og erfaring har læreren et grunnlag for å forta en vurdering av elevens forutsetninger og behov både faglig og sosialt (Damsgaard 2006). Lærerne har også ofte en oppfatning av hva som kan forventes av elevene ved ulike alderstrinn, og de har erfaringer med elevers ulike måter å uttrykke seg på (ibid). Slik innsikt kan være viktig når læreren ønsker å få en helhetlig oversikt over en elev eller en situasjon. Innenfor en mer helhetlig

kartlegging kan ikke læreren bare se på den observerbare atferden, men de må også skaffe informasjon om elevens opplevelser, tanker og følelser. Dette innebærer at læreren ved vurdering av en elev ikke bare kan observere eleven, men også få informasjon gjennom andre kanaler som for eksempel gjennom samtaler med eleven (ibid)

Samme eleven kan også handle på ulike måter i ulike settinger, så det er derfor viktig å se hvordan samspillet mellom eleven og den konteksten eleven er en del av påvirker elevens atferd og mestring (Damsgaard 2006). Ved kartlegging og observasjon av en elev er det en fare at læreren mister helheten ut av synet, og kun fokuserer på deler av elevens forutsetninger og behov (ibid). Det er derfor viktig at læreren evner å vurdere elevens forutsetninger og behov på flere områder og i flere situasjoner. Observasjon og kartlegging på flere områder vil skaffe læreren grundigere og mer omfattende informasjon som grunnlag for å tilrettelegge undervisningen bedre for eleven (ibid). Læreren vil ha klarer vurderingskriterier dersom de setter tydelige mål og strukturer innholdet i forhold til eleven som vurderes (Grøterud og Nilsen 1997).

Det å gjøre en observasjon og å tolke denne er to deler av en prosess (Damsgaard 2001). Dersom læreren evner å skille mellom observasjonen og sin egen tolkning av denne, oppnår en mer objektive beskrivelser av eleven. Samtidig er det vanskelig å få frem et helt objektivt bilde av en elev. Dette viser seg blant annet ved at to observatører i samme klasserom som benytter samme observasjonsmetode, allikevel ender opp med delvis ulike observasjoner. Selv om det er vanskelig å få til helt objektive observasjoner er det likevel viktig at læreren prøver å gi et mest mulig objektivt bilde av eleven (ibid). Her er det også viktig at læren setter fokus på seg selv og sine handlinger, og vurderer om disse kan ha en innvirkning på elevens handlinger, erfaringer og prestasjoner.

Mye av lærens vurderinger er en indre prosess i læreren, og dermed skjult for andre (Grøterud og Nilsen 1997). Dersom en skal forstå lærerens vurdering er det derfor viktig at alle involverte er klar over hva læreren la vekt på i sin vurdering (ibid).

Selve vurderingen av eleven består i å vurdere et fenomen, en situasjon eller en hendelse, og å sette en verdi på denne (Grøterud og Nilsen 1997). Med å sette en verdi på elevens fremgang eller resultat vil det si at en sammenligner eleven i forhold til en gitt standard. Vi vil her ta utgangspunkt i tre vurderingskriterier som er mye brukt når en skal vurdere en elevs utbytte av undervisningen (Imsen 2009). Målrelatert vurdering vil si at en vurderer elevens utbytte

sett i forhold til om eleven har nådd målene som er satt i læreplanen for Kunnskapsløftet. Problemet med denne type vurdering er at det elevene lærer seg utilsiktet, men som kanskje allikevel er verdifullt, ikke kommer med i vurderingen. Dette kan føre til at kun en del av elevens læringsutbytte vurderes, og dermed kan denne type vurdering fort bli utilstrekkelig. En annen måte å vurdere elevens utbytte er i form av en relativ vurdering (Imsen 2009). Denne type vurdering innebærer at en vurderer elevens utbytte og resultater sett i forhold til andre elever på samme alderstrinn (Damsgaard 2006). Mye av denne vurderingen baseres på skjønn, og på hvor læreren mener at eleven plasserer seg i forhold til de andre elevene på trinnet (ibid). Den siste vurderingstypen som er mye brukt er den individrelaterte vurderingen. Her ser en elevens utbytte opp mot hva en mener at er elevens forutsetninger. Denne type vurdering fungerer best dersom en ikke baserer seg på karaktergivning, som for eksempel grunnskolen.

Det er i første omgang læren og andre som arbeider med eleven som må utøve skjønn om eleven har behov for spesialundervisning. Dersom en lærer gir lite nyanserte beskrivelser av en elevs utbytte kan det være at læreren vet for lite om eleven og elevens utvikling, og at læreren ikke har kartlagt elevens forutsetninger og behov godt nok (Lindbäck og Strandkleiv 2010).

Et annet problem kan være at læreren mangler bevissthet rundt hva som menes å være et tilfredsstillende utbytte. Lindbäck og Strandkleiv (2010) mener at det ofte kan være vanskelig å få en god beskrivelse av elevens utbytte fra lærer. Ofte kan læreren fremstille elevens utbytte i svart- hvitt, der læreren for eksempel snakker om at utbyttet overhodet ikke er tilfredsstillende, og at eleven er totalt ukonsentrert og mangler evne til å tilegne seg kunnskaper (Lindbäck og Strandkleiv 2010). Dette fører til tilfeldigheter når det kommer til behandlingen av saker der det er tvil om elevens forutsetninger og behov (Lindbäck og Strandkleiv 2010). Elever som har rett til spesialundervisning kan da stå i fare for ikke å motta den hjelpen de trenger, mens elever som ikke har et behov for spesialundervisning, kan ende opp med å få et tilbud de egentlig ikke har krav på.

## **2.4.2 Empiri på lærerens vurderingskompetanse**

I undersøkelsen gjennomført av Andestad (1997) fortalte to av lærerne at de gjorde en taktisk vurdering ved henvisningen. Ved å legge fokus på eleven og elevens vansker fikk de mer konkret veiledning, og de vurderte sjansen for at elevens skulle få rett til spesialundervisning

som større (ibid). Lærerne mente dermed at sjansen for spesialundervisning økte dersom problemet ble individualisert og mer fokusert. For mange gråsoneelever er det ikke sikkert at de har en tydelig vanske, men heller diffuse problemer som ikke er så lett å sette ord på. Det vil ofte også være andre faktorer enn eleven selv som fører til vanskene. I undersøkelse gjennomført av Stenbergs fant han at det i liten grad ble stilt spørsmål fra skole og PPT om hvorvidt problematferd henger sammen med forhold ved elevens opplæringsystem (Stenberg 2006). Dermed vil vansker som skyldes et misforhold mellom lærer og elev ikke avdekkes, og den grad det blir foreslått tiltak for eleven vil disse ikke nødvendigvis gi et økt læringsutbytte eller føre til økt tilpasset opplæring.

I Andestads undersøkelse (1997) kom det frem at lærerne ofte ble sittende og vente på videre tiltak. Selv etter at eleven hadde blitt henvist måtte lærerne takle elevens vansker i gruppen over lengre tid (ibid). Selv om dette kan oppleves som frustrerende og slitsomt for læreren, er det til syvende og sist eleven som blir skadelidende.

## 2.5 Kompetanseheving til lærere i praksis

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) står det at PP- tjenesten forpliktes til å hjelpe skolen med å tilrettelegge undervisningen for alle elever, og at skolen skal kunne redegjøre for hvordan de har fulgt dette rådet. *PP- tjenesten skal i følge opplæringslova § 5-6 hjelpe skolen i dens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med spesielle behov.* Denne bestemmelsen gjelder ikke bare for elever med rett til spesialundervisning (Utdanningsetaten 2008).

PP- tjenestens jevnlige kontakt med både skolen og andre samarbeidspartnere stiller PP- tjenesten i en særstilling i forhold til skolen. Nærheten til praksisfeltet gjennom jevnlig kontakt med lærerne og distansen gjennom sin posisjon i forhold til skolen, gir PPT et godt grunnlag til å være både initiativtaker, men også veileder og kompetansegiver (Håndbok for PP- tjenesten 2001). Dette betyr at PPT i tråd med sin kompetanse skal være en objektiv part skolen kan drøfte elevsaker med og som skolen kan støtte seg til i forhold til tilpasset opplæring, inkludering og spesialpedagogisk utfordringer. I tillegg til å se på elevens individuelle forutseninger og behov, skal PPT fokusere på elevens samspill med jevnaldrende, lærere og andre voksne i og utenfor skolen. Dette for å skape best mulig forutseninger for

tilpasset opplæring (ibid). Nettopp nærheten praksisfeltet kan være med på å økt tilgjengeligheten for direkte rådgivning og samtidig senke terskelen for å ta kontakt med PPT.

Kompetanse- og utviklingsarbeid rommer mange ulike tilnærminger når det gjelder alt fra meningsinnhold, arbeidsformer, organisering, ledelse og styring (ibid). Felles for disse er målet om å skape gode og stimulerende læringsmiljøer for elevene gjennom tilpasset opplæring. Kompetanseheving oppnås imidlertid bare ved kontinuerlig, systematisk og målrettet refleksjon og dersom partene har vilje til endring (ibid).

Fylling og Handegård (2009) gjennomførte en kvantitativ spørreundersøkelse av ledere og ansatte ved alle PP-kontorer i Norge. De fikk en svarprosent på 49,7 prosent for ledere og 45,9 for fagansatte. Undersøkelsen viste at organisasjons- og kompetanseutvikling av skoler og barnehager var noe av det som ble sterkt nedprioritert av PPT. De fleste av kontorene brukte det meste av tiden sin på direkte rådgivning av enkeltpersoner, arbeid med sakkyndige uttalelser eller rådgivning og konsultasjon med skoler eller barnehager.

I Andestads undersøkelse (1997) uttrykte lærerne et ønske om at PPT skulle være mer deltakende i endringsarbeidet rundt barnet (Ibid). Imidlertid uttrykte ikke lærerne sin misnøye i forhold til dette til PP - rådgiveren. En av lærerne uttrykker det slik:”[...] Jeg har inntrykk av at veldig ofte kommer vi og sier tingene våre, så går vi tilbake og så sitter vi der med problemet” (Andestad 1997:6).

I en kvalitativ evaluering og kartlegging av PPT gjennomført av Fylling og Handegård (2009) for Nordlandsforskning 2008-2009, er det 56 prosent av lærere i undersøkelsen som i liten eller svært liten grad opplever at PPT hjelper til å sikre varierte arbeidsmåter overfor elevene. Det samme gjelder hjelp til evaluering og justering av opplæringsmål. Det er likevel 61 av 86 skole- og barnehageledere i evalueringen og kartleggingen til Fylling og Handegård (2009) som opplever at PPT besitter den nødvendige kompetansen. Kun 85 av 268 ledere og lærere mener PPTs kompetanse er tilpasset deres behov. Kun 22 av 86 skole- og barnehageledere i undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009: 67-77) opplevde at PPT har tilstrekkelig bemanning og kapasitet til å utføre de arbeidsoppgaver som Opplæringslova angir. I 2003 hadde en gjennomsnittlig PP- rådgiver ansvaret for 639 barn (NOU 2009:18). Oslo har hele tiden vært en av de kommunene som har kommet dårligst ut når det gjelder dekning av personalet i forhold til antall barn (NOU 2009:18).



Undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) viser videre at det kun er 78 av til sammen 268 lederne og lærerne som vurderer at PPT i stor eller svært stor grad tilbyr de tjenestene de er i behov for. Bare 24 prosent av lærerne opplever at PPT utfører sine arbeidsoppgaver på en slik måte at det gir dem effektiv hjelp når de har behov for det, mens 35 prosent opplever at PPT yter effektiv hjelp i liten eller svært liten grad. Det kan være flere grunner til at PP-tjenesten gjør det dårlig i brukerundersøkelser (NOU 2009:18). Det kan komme av svak kompetanse, men det kan også komme av ulike forventninger til hva tjenesten har skal bidra med (ibid). En lærer i Andestads undersøkelse uttrykker forventningene til PPT slik: "[...] Du har kanskje foreberedt deg til møtene for å få noe igjen. Du stiller med litt andre forventninger en de svarene innfrir. Så blir du kanskje litt oppgitt. Så finner en kanskje ut at det skal mye problemer til før du kontakter PPT igjen" (Andestad 1997:59). Det kan generelt stilles spørsmål ved om den sakkyndige vurderingen alltid er den beste måten å bedre en elevs læringssituasjon (NOU 2009:18). Det kan hende at eleven ville hatt et tilfredsstillende utbytte dersom PPT hadde et nærmere samarbeid og mer rådgivning av lærer i forhold til undervisningskonteksten (NOU 2009:18).

I Andestad undersøkelse fikk to av elevene avslag på retten til spesialundervisning (Andestad 1997). Læreren bruker allikevel i disse tilfellene PP- rådgiverens uttalelse til å finne fleksible ekstraressurser innenfor skolen ramme. I disse sakene la også PP- rådgiveren frem konkrete råd tilpasset elevene. Dermed er det ikke nødvendigvis slik at lærerne blir sittende igjen alene med eleven etter et avslag, og trenger heller ikke bety at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte. Dette understreker betydningen av PPT bidrar til kompetanseheving hos læreren. I den andre enden av skalaen finner man i Andestads undersøkelse en lærer som ber PPT om hjelp i både 1.klasse og 2.klasse (Andestad 1997). Læreren får da generelle råd om å få gutten til å trives. I 3.klasse tar læreren igjen kontakt. I 4.klasse testes eleven og får ekstratimer. Lærerens ønsker i forhold til PPT ble dermed ikke innfridd før etter flere år. Læreren i denne saken opplevde ikke PPT som en samarbeidspartner, men heller som en motstander. Når rådgiveren gjorde seg tilgjengelig for flere samtaler, så ikke læreren noen hensikt ved å ha mer kontakt med rådgiver. "Jeg følte ikke at jeg fikk den hjelpen som jeg ville ha. Jeg ble såra og skuffa når eleven ikke fikk den hjelpen han skulle ha" (Andestad 1997: 81). Her ser man at kontakten har brutt helt sammen, fordi læreren opplever at servicen PP-rådgiveren kom med ikke står i stil til de forventninger han har, og at verken prosessen eller resultatet opplevdes som tilfredsstillende. Igjen er det eleven som blir den skadelidende.

## **2.6 Teamarbeid som ledd i kompetanse- og kvalitetsutvikling**

### **2.6.1 Teamarbeid**

Et team er opprettet med en henvisning av en gruppe mennesker, og disse menneskene har bestemte funksjoner innen teamet (Klefstad, Larsen og Mikalsen 2010). Deltakerne i et team vil til en viss grad være gjensidig avhengig av hverandre. Klefstad, Larsen og Mikalsen (2010) definerer et team som ”en samarbeidende og interaktiv gruppe bestående av personer med gjensidig tillitt og har felles mål” (ibid:3). For at noe skal kunne kalles et team må også samarbeidet foregå over en viss tid (ibid). Det å få et team til å fungere er en lang og omstendig prosess. Det er også viktig at teamet har støtte fra ledelsen gjennom hele alle faser i teamarbeidet (ibid).

Dersom teamet fungerer godt kan de ulike personene innenfor teamet benytte seg av sine ulike kunnskaps- og ferdighetsområder i samarbeidet (Klefstad, Larsen og Mikalsen 2010). Over tid vil dette føre at de ulike deltakerne lærer av hverandre og gjør dem i stand til å løse nye oppgaver på en bedre måte (ibid). En annen fordel med å arbeide i et team er at informasjonsflyten blir raskere og enklere, og dermed også mer effektiv.

I skolen i dag benytter en ofte teamarbeid som en måte for å bedre kunne utnytte ressursene innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning som allerede finnes på skolen i forhold til vansker som ofte forekommer i skolen (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Disse teamene kalles som ofte ressursteam. I Oslo kommune er som nevnt PPT ofte en aktiv del av disse teamene.

### **2.6.2 Utdanningspolitiske retningslinjer for ressursteam**

For å få til best mulig tilpasset opplæring for alle elever fremheves det i St.meld. nr 16. (2006-2007) at den samlede utredningskapasiteten i skolen og PP-tjenesten bør brukes mest mulig målrettet. Videre står det at god kvalitet på den ordinære undervisningen reduserer behovet for spesialpedagogiske tiltak, og at PP-tjenesten derfor bør bidra til å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen gjennom systemrettet arbeid mot skolene. Allerede i St.meld. nr. 54 (1989-1990) ble det gitt klare signaler om at skolene bør opprette spesialpedagogiske team (Schultz 2009:114). Det fremheves at opprettelse av spesialpedagogiske team ved skolene kan bidra til å utnytte de spesialpedagogiske ressursene ved skolen. Teamene kan videre bidra til

kompetansebygging, samt gjøre skolen mindre avhengig av ekstern hjelp (ibid). Arbeidsoppgavene skulle først og fremst være planlegging, gjennomføring og evaluering av den spesialpedagogiske undervisningen. I ettertid har flere skoler utvidet det spesialpedagogiske teamets arbeidsoppgaver, og det er i dag vanlig å kalle det for ressursteam (ibid). Det er opp til hver enkelt skole om de ønsker å opprette ressursteam eller ei, samt hvilke arbeidsoppgaver de ønsker å pålegge teamet (ibid). I Oslo kommune har likevel utdanningsetaten lagt sterke føringer for opprettelsen av slik team, samt hvilke arbeidsoppgaver som bør være primære (Meyenberg 2008, Schultz 2009).

### **2.6.3 Teori og empiri om ressursteam**

Joan Dean (1986) har skissert fire hovedområder hun mener spesialpedagogiske team bør arbeide med (special need department). For det første er det teamets rolle å identifisere elever med ulike behov som påvirker deres læring, samt analysere disse problemene. Videre bør teamet både planlegge og være med på å sette tiltak ut i livet for disse elevene. For det tredje bør de overvåke progresjonen til elevene med spesielle behov. Til sist fremhever hun teamet rolle som støttespiller i forhold til andre lærere når det kommer til håndtering av disse elevene, da hun påpeker at de færreste lærerne besitter kunnskap innenfor det spesialpedagogiske feltet (ibid).

I Oslo kommune er det i stor grad kartleggingsmodellen til Strandkleiv og Lindbäck som beskriver prosessen rundt og fram mot eventuell sakkyndig vurdering av PPT (Strandkleiv og Lindbäck 2003, Meyenberg 2008). Denne modellen henger i stor grad sammen med de arbeidsoppgaver mange ressursteam har fått ansvar for. I Oslo og Akershus har rektor på den enkelte skolen ansvar for at denne prosessen blir fulgt (Meyenberg 2008). Første steg i modellen i en vanlig saksgang vil være gjennomføring av kartleggingsprøver innenfor de aktuelle fag og drøfting av elevens vansker i skolens ressursteam. Dette første initiativet til samtale om elevens vansker i ressursteam betegnes som en bekymringsmelding fra lærer. Eleven kan på dette tidspunkt defineres som en gråsoneelev da hun eller han per dags dato ikke har rett til spesialundervisning, men likevel har et større behov for tilpasset opplæring enn det lærer føler at hun eller han kan gi på nåværende stadium. Hvis en samtykkeerklæring ikke alt foreligger fra foresatte/eleven, eller hvis foresatte/eleven ikke ønsker en utredning av PPT, kan en slik bekymringsmelding legges frem på anonymt grunnlag. Dette er for at lærer

skal ha mulighet til å motta råd om hvordan han eller hun best kan tilpasse den ordinære undervisningen for eleven.

På det første drøftingsmøtet i ressursteamet har PPT og de andre medlemmene unike muligheter til å komme med innspill i forhold til hvilke tiltak som kan og bør prøves ut innenfor tilpasset undervisning før en eventuell henvisning til PPT foreligger. De foreslåtte tiltakene settes så i gang over en tiltaksperiode. Tiltaksperioden avsluttes i de fleste tilfeller med en ny kartleggingsrunde. Det vil si at nye kartleggingsprøver tas for å se om de enkelte tiltakene har fungert tilfredsstillende. I noen tilfeller ser man at det behøves en grundigere kartlegging av vanskene for å forstå hvordan man best kan møte dem, eller at det kreves en mer omfattende tilpasning for eksempel i form av spesialundervisning. I andre tilfeller holder det å fortsette med de tilpasningstiltakene som har blitt prøvd ut for å møte kravene om tilpasset opplæring.

Ressursteamet slik det fungerer i Oslo dag er et ganske nytt fenomen, innført som et resultat av omorganiseringen som ble foretatt av Skoleetaten i Oslo kommune 01.01. 2002 (Byrådsavdelingen for kultur og utdanning 2003). Når de enkelte skolene hadde et oppegående og fungerende ressursteam har vi ikke kunnet oppdrive data på, og det er heller ikke et krav at de enkelte skolene må opprette slike team selv om de ligger sterke føringer fra Oslo kommune (Schultz 2009). Selve omorganiseringen skjedde på bakgrunn av et ønske om å bedre oppfølgingen av henvisninger og søknader i forhold til elever med spesielle behov, samt få ned ventetiden hos PPT (Byrådsavdelingen for kultur og utdanning 2003). Fordi ressursteam generelt er et såpass nytt fenomen, finnes per i dag derfor få kvalitets- og effektstudier av ressursteamene i Norge. En studie er Skoleetaten i Oslo sin evaluering av omorganiseringen. Evalueringen skjedde i 2003 ved 119 skoler (ibid). De fant i den forbindelse at 58 prosent av lærerne opplever at dette har bidratt til et økt fokus på tilpasset undervisning i hver klasse (ibid). Videre er det 60 prosent av de spurte mener at omorganiseringen har bidratt til at PP- tjenesten er lettere tilgjengelig og i bedre kontakt med skolene (ibid).

Anthun (2002) gjennomførte i perioden 1996-1997 til en kvalitetsstudie av PPT basert på opplysninger fra 38 PP- rådgivere, 333 lærere og 136 ansatte i skolens administrasjon ved skoler i Hordaland. Resultatene fra denne studien visste at lærere som var en fast del av ressursteamet ved skolene generelt viste en høyere tilfredshet med PPT enn andre lærere ved samme skole som ikke var det. Dette kan være et resultat av organiseringen og arbeidsmåtene

til ressursteamet. Er det for eksempel slik at ressursteamet fører til en opplevelse av at PPT er mer tilgjengelige og/eller at PPT sammen med ressursteamet i større grad gir den type råd lærerne etterspør?

I evalueringen utført av Østlandsforskning i forbindelse med prosjektet i Ullensaker kommune kommer det frem at de pedagogiske ressursteamene både er nyttige og avlastende (Olsvik 2005). Evalueringen viser blant annet at terskelen hos lærerne for å søke råd ble lavere, og at vansker ble fulgt opp raskere enn tidligere. Før opprettelsen av ressursteam måtte lærerne legge frem bekymringsmeldingene direkte til rektor eller kommunens PP- tjeneste. Når de ansatte på skolene i undersøkelsen ble spurt om hva de oppfattet som den viktigste målsettingen for ressursteamene, svarte de at det var å veilede lærerne når de trengte hjelp i forbindelse med bekymringssaker angående elevene.

For eksempel har vi sett tidligere i oppgaven at elever med atferdsproblemer i større grad mottar spesialundervisning enn elever med andre typer vansker (NOU 2003:16). I følge Anthun (2002) virker det som om alderen på ressurstemaet har en positiv effekt i den forstand at færre saker med atferdsvansker som hovedproblem henvises jo lenger ressursteamet har vært opprettet på skolen. Dette kan tyde på et ressursteam fører til en kompetanseheving på skolen og hos lærerne i forhold til tilpasset opplæring for denne gruppen elever.

Anthun (2002) studier viser videre at skoler med ressursteam har 36 prosent lavere henvisningsrate enn skoler uten slike ressursteam. Spesielt synes antall år ressursteamet har vært etablert ved skolen å ha en sammenheng med nedgang i antall henvisninger innefor atferdsproblematikken. Som vi har sett tidligere er atferdsproblematikk en av de største henvisningsgrunnene til PPT (NOU 2003:16). Evalueringen gjennomført av Skoleetaten i Oslo kommune i 2003 så ikke på antall henvisninger. Utdanningsetaten i Oslos årsberetning fra 2009 viser likevel at antall henvisninger gikk ned fra 6.263 i 2008 til 5.516 i 2009. I 2007 var det 6.217 henvisninger (Utdanningsetaten 2009). Dette kan ha en sammenheng med de funnene man fant etter evalueringen av prosjektet i Ullensaker kommune, hvor funnene viste at blant annet terskelen for å søke råd ble lavere og vansker ble fulgt opp raskere enn tidligere. Som vi også har sett viser studier fra Finland at tidlig innsats kan ha en god effekt i forhold til å få ned andelen lærertimer brukt på spesialundervisning (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). En annen forklaring på at denne gruppen har færre henvisninger kan være at arbeidet og drøftingen i ressursteam fører til at lærerne får en mer systematisk måte å tilpasse undervisningen sin på.

Et viktig spørsmål i forbindelse med lærerens arbeid med gråsoneelever er om de opplever at elevene får et ønsket utbytte av ressursteam. En studie gjennomført av Brydøy (1999) av lærernes erfaringer med spesialpedagogiske team påpeker fire ting som de lærerne som er lite tilfreds med det spesialpedagogiske teamet fremhever. For det første opplever mange en mangel på tilrettelegging i forhold til ressurser og timeplan. For det andre savner de opplæring i forhold til den jobben de skal utføre. Sist er de lite tilfreds med rektors rolle i forhold til det spesialpedagogiske teamet. Rektor og skoleledelsen oppleves som en viktig støttespiller dersom teamet skal bli en naturlig, integrert del av skolen.

Et annet viktig spørsmål i forbindelse gråsoneelever og ressursteam er om lærerne opplever at de kan legge frem bekymringsmeldinger for elever de opplever har vansker, men som hun eller han vet ikke tilfredsstiller kravene i forhold til å få et enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette finnes det oss bekjent ingen studier på.

## **2.7 Lærernes erfaringer og forventninger til PPT og ressursteam**

Stenberg (2006) gjennomførte en undersøkelse basert på intervjuer og observasjoner ved tre PP- kontor i Nord-Norge. I følge Stenbergs (2006) undersøkelser finner man oftere lærere som er ”åpne” i skoler som har etablert teamarbeid eller arbeidsgrupper som en arbeidsform. Disse lærerne ser oftere nødvendigheten av å undersøke flest mulige forhold, og helst i samarbeid med PP- rådgiveren. ”Det forventes ikke at PP- rådgiveren skal komme med raske og enkle løsninger, men læreren er innforstått med at arbeidet kan ta tid” (Stenberg 2006:113). En lærer i Andestads undersøkelse uttrykker forholdet til PPT slik: ”Men det er viktig det at vi vet at vi har PP- kontoret her. Og føler at PPT har mer faglig bakgrunn enn oss og trår til der vi føler at vi kommer til kort” (Andestad 1997:73).

Erfaring fra tidligere saker og/eller lærerens problemforståelse kan gjøre at læreren har forventninger om hvordan PPT kommer til å jobbe med en elevssak (Andestad 1997). Disse forventningene står ikke alltid i stil med PPTs forståelse av hva som er deres arbeidsoppgaver. I følge Stenbergs (2006) undersøkelser er det enkelte av lærerne som har hatt få eller mangler erfaringer med PP- tjenesten, som forventer uuttalte ”magiske” løsninger når PP- rådgiveren skal yte hjelp og støtte. De ønsker enkle konkrete løsninger som skal fjerne problemene raskt og effektivt. I forhold til de lærerne som har hatt erfaringer med PP- tjenesten fra tidligere, er

det flere av PP- rådgiverne som opplever at disse har klarere forestillinger om hva de kan forvente og at de handler i tråd med forestillingene når de søker hjelp (ibid). Du finner også lærere som betegnes som lite fleksible, og som mener at det er eleven som alltid er umulig i følge disse PP- rådgiverne. Flere av rådgiverne i denne studien opplever også at lærere som de betegnet som slitne eller utbrente, oftere enn andre henviser elever til dem. Disse lærerne har ofte en snever normalitetsgrense og rigide regler i sin klasse i følge PP- rådgiverne. Alle disse tingene kan til sammen påvirke samarbeidet mellom lærer og PP- rådgiver i ulik grad og retning, da man ikke nødvendigvis har samme oppfatning om hva som er problemet eller den andres ansvarsområde.

En del elever krever også en tilrettelegging som det er vanskelig å få til innenfor den ordinære undervisningen (Andestad 1997). Lærerne er vanligvis klar over at de må gjøre mye av arbeidet selv (ibid). En lærer forteller om fortvilelsen i forhold til de rådene hun får slik: ”Jeg kan komme og snakke om en elev og hvordan det fungerer og så får jeg en masse konkrete råd om hva jeg kan foreta meg. Så føler jeg, hjelpe meg, skal jeg forta alt dette her” (Andestad 1997:62).

## 3 KVALITET

### 3.1 Innføring i kvalitetsbegrepet

En måte å undersøke om læreren får det nødvendige utbyttet fra ressursteam og PPT er gjennom en kvalitetsvurdering av disse instansene. I følge Grönroos' (1990) er kvalitetsbegrepet kompleks fordi kvalitet ikke beskriver en konkret ting, men handler om subjektive vurderinger. Det å beskrive kvalitet er dermed vanskelig (Edvardsson, Thomasson og Øvretveit 1994:78). Dette kan gjøre at beskrivelser av kvalitet blir vage og dermed vanskelige å operasjonalisere. Samtidig kan generelle definisjoner av kvalitet gi en ide om hva en skal sikte inn mot og arbeide mot.

Kvalitetsbegrepet er ikke nøytralt (Edvardsson, Thomasson og Øvretveit 1994). Ved at vi setter det sammen med et adjektiv som god eller dårlig gis kvalitetsbegrepet verdi. Når en vet at det er verdiladet begrep, er det også viktig å klargjøre hvilke faktorer som inkludert i begrepet kvalitet, og hvilken grad av kvalitet det er snakk om.

### 3.2 Hvordan kan kvalitet måles?

I følge Anthun (2002) er det en fundamental forståelse innenfor de fleste kvalitetsmodeller at kvalitet er en individuell oppfatning. Således vil kvaliteten i prinsippet variere innenfor ulike grupper og mellom ulike individer (ibid, Grönroos 1990). Selv om kvalitet kan forstås som en individuell oppfatning, finner man i forskningsfeltet i følge Anthun (2002) en delt oppfatning om at det eksiterer noen felles aspekter innenfor de individuelle oppfatningene.

Grönroos (1990) trekker frem to hoveddimensjoner som han mener er medbestemmende for hvordan en kunde oppfatter kvaliteten av servicen. På den ene siden handler det om den servicen som en kunde faktisk mottar. På den andre siden vil også kundens forventninger spille en stor rolle når det kommer til oppfattelsen av servicens kvalitet. Det hjelper lite om servicen rent objektivt er av god kvalitet dersom kunden sitter inne med urealistiske forventninger til hva servicen burde innebære. Kvalitet kan derfor defineres som gapet mellom den forventede servicen og den faktiske servicen som kunden opplever (Grönroos 1990, Sallis 1992, Zeithaml, Parasuraman og Berry 1990). Opplevd service på et tidspunkt kan endre senere kvalitetsforventninger, og dermed endre gapet mellom forventet og opplevd



kvalitet både i positiv og negativ retning (Grönroos 1990). For eksempel vil en lærer som tidligere ha mottatt god hjelp fra en PP- rådgiver antageligvis forvente samme type hjelp dersom han eller hun må kontakte PP- tjenesten på nytt. Læreren kan altså sitte inne med erfaringer som kan være med på å farge de kvalitetsvurderingene som gjøres i møte med PPT og ressursteam.

Siden PPT og ressursteam er en forskrifts- eller lovpålagt tjeneste er de ikke i like stor grad som andre serviceytende organisasjoner avhengige av gode erfaringer og forventninger hos kunden for å ”selge” tjenesten sin. Om dette faktisk setter et preg på kvalitetsnivået, finnes det oss bekjent ikke noe data på.

Kvalitet kan som sagt beskrives på flere ulike måter. En måte å beskrive kvalitet på er å dele den opp i tre områder som til sammen er tenkt å beskrive kvaliteten på en service (Sandsmark 2009). Disse tre områdene er strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet.

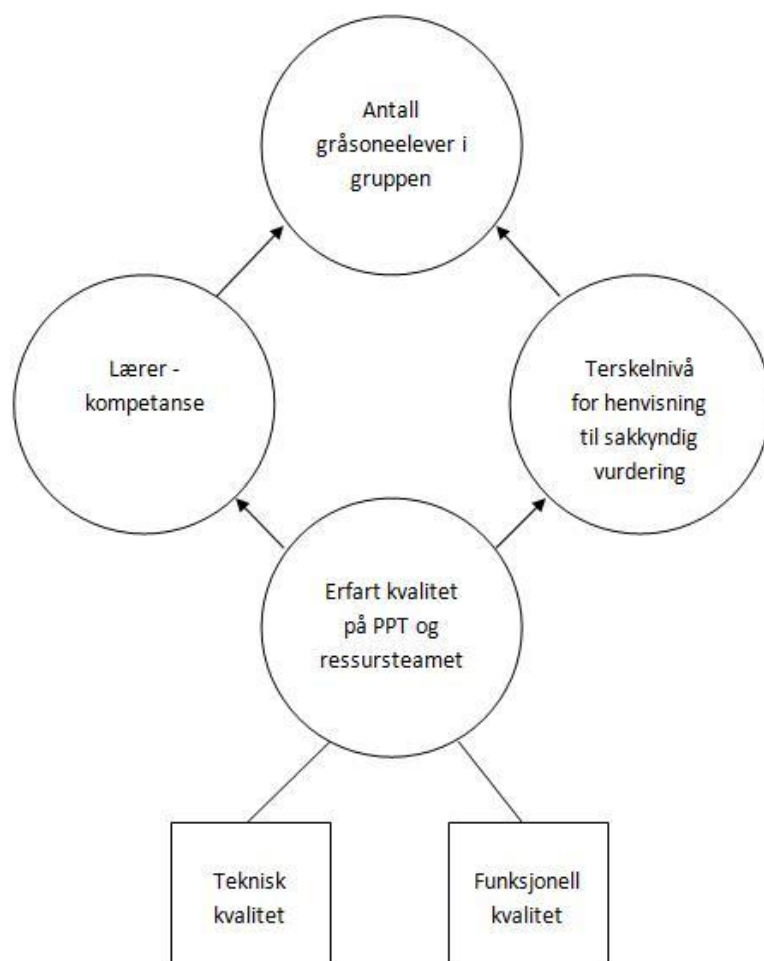
Strukturkvaliteten er de ytre forutsetningene som styrer en service, og dette kan for eksempel være en organisasjon, en bredrift eller ressurser. Her kommer også de dokumentene som er styrende og danner grunnlaget for servicen. Dette er for eksempel lover og regelverk som styrer PPTs arbeid, det kan være kompetansen innenfor ressursteamet eller størrelsen på teamet. For PPT er for eksempel opplæringsloven, stortingsdokumenter, Håndboka for PPT og ulike veiledningsdokumenter i forhold til spesialundervisning viktige når det gjelder deres daglige arbeid. På samme måte vil tidsrammer og andre rammefaktorer påvirke både ressursteamet og PPT i forhold til deres samarbeid med lærerne. Prosesskvaliteten handler om selve arbeidet og den indre aktivitetens som foregår hos PPT og i ressursteamet. Denne type kvaliteten omfatter innholdet i møter, profesjonenes anvendelse av egen kompetanse og muligheter for utvikling (Sandsmark 2009). Her kommer også relasjoner mellom de ulike partene inn, og hvordan de ulike partene forholder seg til hverandre (ibid). Resultatkvaliteten handler om hva en oppnår med det arbeidet en gjør (ibid). Vi har valgt å presentere både denne teorien om kvalitet i tillegg til Grönroos fordi denne også bringer inn strukturkvalitetsbegrepet. Når vi ser på kvaliteten til PPT og ressursteam er vi også interessert i hva ulike styringsdokumenter sier om deres arbeidsoppgaver.

Grönroos (1990) bruker tilnærmede samme betydning av begrepene prosesskvalitet og resultatkvalitet i sin definisjon opplevd kvalitet. Han deler den opplevde kvaliteten opp i to underdimensjoner, den tekniske dimensjonen eller utbyttedimensjonen og den funksjonelle eller prosessrelaterte dimensjonen (Grönroos 1990). Den tekniske dimensjonen handler om

hva kunden sitter igjen med etter at servicen har funnet sted, det vil si hva kunden mottar. Dette vil ofte være et produkt, men det kan også være i form av for eksempel kunnskap. Den funksjonelle dimensjonen handler mer om hvordan kunden blir behandlet og hvordan servicen fungerer i praksis, det vil si hvordan servicen gis og mottas. Dette handler blant annet om hvordan en møter en kunde, hvilken kompetanse en fremviser og hvordan en reagerer dersom noe uforutsett skjer.

Det hjelper lite om den tekniske kvaliteten er god dersom jobben for å få servicen gjennomført har vært både møysommelig og slitsom. En lærer vil antageligvis ikke se på PPT som en hjelp dersom de har måtte ha lange diskusjoner og gjentatte bekymringsmeldinger om elev før PP- tjenesten hjelper eleven og/eller læreren. Det samme gjelder dersom den funksjonelle kvaliteten er god, men at en oppnår dårlig teknisk kvalitet. En lærer kan møtes med respekt og det kan settes av tid til å lytte til hans eller hennes bekymring, men det er ikke sikkert at læreren er fornøyd med kvaliteten på servicen likevel dersom de sitter igjen med et resultat som de synes det er vanskelig å leve med. For eksempel kan det være at de ikke opplever at de får noen konkret hjelp i forhold til eleven de er bekymret for. Sallis (1992) mener likevel at service handler mer om hvordan resultatet ble til heller enn hva resultatet ble og at prosessen bak utfallet er det viktigste. Det er også vanskeligere å måle effekten av den funksjonelle dimensjonen, siden denne ofte vil være påvirket av brukerens subjektive mening og opplevelse (Grönroos 1990).

På bakgrunn av Grönroos' kvalitetsmodell har vi valgt å tilføye den tekniske og den funksjonelle kvalitetsdimensjonen til modellen vår.



Figur 2. Lærers, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsonerelever med utvidet kvalitetsdimensjon

Grönroos (1990) har i tillegg og i sammenheng med sin kvalitetsmodell formulert seks kriterier for god kvalitet. Disse kriteriene er utgangspunktet for de spørsmålene vi har utarbeidet i forhold til kvaliteten på PPT og ressursteam i vår undersøkelse. Grönroos viser til følgende kriterier: (1) *profesjonalitet og ferdigheter*: opplever lærer at PPT innehar den ønskede profesjonaliteten og ferdighetene? Er det slik at skolen opplever at PPT innehar den kompetansen de etterspør? (2) *Holdninger og atferd*: føler lærerne at kontaktpersonen er opptatt av dem og interessert i løse deres problemer på en vennlig måte? Opplever lærerne at PPT er interessert i deres utfordringer med tilpasset opplæring? (3) *Tilgjengelighet og fleksibilitet*: opplever læreren at PPT, plassering av lokalet, tilgjengelighetstider, ansatte og operasjonaliseringssystemer er utarbeidet på slik måte at det er enkelt å benytte seg av servicen? Opplever læreren at PPT er villig til å tilpasse seg lærerens ønsker? Er for eksempel ressursteamets møtetidspunkt hensiktsmessig lagt opp i forhold til lærernes arbeidsplan? Er

det lett å få til hastemøter ved behov? (4) *Reliabilitet og pålitelighet*: vet lærerne at de kan stole på at løfter blir holdt og at PPT alltid handler i lærerens og elevens beste? Er PPT flinke til å holde lovnader om for eksempel oppfølging på senere tidspunkt? Er forslagene om tiltak gjennomførbare for læreren i gruppen? Gis forslag som hjelp eller er det kun for at PPT skal slippe arbeidsmengde i form av henvisninger? (5) *Gjenervelse (recovery)*: kan læreren stole på at PPT vil gjøre sitt beste for å ta ansvar og kontroll dersom noe uforutsett skulle oppstå, og videre finne nye, akseptable løsninger? Vil PPT vise forståelse, vilje til endring og hjelpe til dersom tiltak i den ordinære opplæringen ikke fungerer som planlagt? (6) *Rykte og troverdighet*: tror lærerne at de vil motta en service som står i stil med de ressurser som puttes inn i prosjektet? Her er ressurser ment i form av penger, men man kan argumentere for at ressursers også kan forstås som tid nedlagt i et prosjekt. Spørsmålet blir dermed om lærerne tror at mengden av ressurser PPT legger ned i rådgivningen i ressursteam står i stil til den mengden av ressurser det er forventet at lærerne skal legge ned i eksempelvis forarbeidet med kartlegging av eleven.

## 4 METODE

I dette kapittelet vil vi rette fokus mot hvordan forskningsprosessen er gjennomført i forhold til vitenskapelige standarder. Med vitenskapelige standarder mener vi at forskningen som er gjort kan underbygges med teori og empiri (Lund 2002c). Her redegjør vi blant annet for valg av forskningsmetodisk tilnærming og hvordan informanter er valgt og datainnsamlingen gjennomført. I forbindelse med gjennomføring har vi også gjort en del etiske betraktninger rundt metode og spørreskjemaet.

### 4.1 Design

Et design kan forstås som en grov skisse til hvordan en undersøkelse skal utformes (Ringdal 2009). Vårt design har utgangspunkt i kvantitativ metode. Vi har valgt en kvantitativ metode fordi denne kjennetegnes ved bruk av instrumenter og metoder som gir informasjon i form av tall når en måler den sosiale virkeligheten (Jacobsen 2005). Kvantitativ metode gir oss dermed kortfattet og lett registrerbar informasjon. Kvalitativ metode er fremhevet av flere som et godt egnet redskap for å vurdere sosiale fakta, holdninger og meninger i store populasjoner slik vår intensjon er (Befring 2002, Haraldsen 1999, Jacobsen 2005).

Kvantitativ forskningsstrategi er ofte deduktiv, det vil si teoristyrte (Ringdal 2009). Deduktiv metode vil si at en går fra det generelle og universelle til det enkeltstående og spesielle (Kvernbekk 2002). En deduktiv metode vil si at en først har en teori om hvordan virkeligheten er og deretter tester ut om det er hold i denne teorien (ibid). Vi som forskere har dermed stilt spørsmål og lagd hypoteser ut fra ett eller flere relevante teoretiske perspektiver (Ringdal 2009). En fordel ved den deduktive metoden der en utformer spørsmål og hypoteser først er i følge Jacobsen at vi tvinges til å utforme standardiserte måleapparater, og dermed må vi også formulere hvilken informasjon som er relevant i undersøkelsen (Jacobsen 2005). Siden informasjonen er kategorisert før undersøkelsen iverksettes og spørsmålene er faste, vil denne type kvantitativ metode legge begrensninger for informasjonen som samles inn (ibid). Det man skal være klar over er at kvalitativ metode egner seg best dersom man har god forhåndskjennskap til det temaet som undersøkes og når problemstillingen er tydelig (ibid). Dette har vi forsøkt å gjøre gjennom å sette oss inn i relevant teori, og på bakgrunn av denne utarbeide problemstilling og forskningsdesign. Det er også viktig at vi som forskere har

definert forskningsspørsmålet på en meningsfull måte og at fenomenet som det forskes på lar seg strukturere (ibid).

Nedenfor følger en beskrivelse av vårt design og tankene bak valgene av dette.

### **4.1.1 Surveymetodikk**

Surveymetodikk, også kalt spørreskjemametodikk eller deskriptiv- analytisk metode, er en kvantitativ tilnærming av ikke-eksperimentell karakter (Befring 2002, Haraldsen 1999).

Begrepet survey referer vanligvis til innsamling av data fra et utvalg en mener kan representere populasjonen en har trukket ut i fra (Selnes 1999). Deretter benyttes dataene til å trekke statistiske beskrivelser fra utvalget til populasjonen (Rindal 2009). Det vil si at en trekker konklusjoner rundt det en finner i utvalget og antar at dette også finner sted i populasjonen.

Surveymetodikk lar en forene mange informanter og mange spørsmål på en gang gjennom for eksempel standardiserte intervjuer eller spørreskjemaer (Befring 2002). En annen viktig fordel med survey for oss er at en relativt raskt kan få mye informasjon fra mange respondenter (Selnes 1999). Den vanligste formen for surveys er spørreskjema og det er også spørreskjema som vi har tenkt å benytte som metode (Rindal 2009).

Spørreskjemaet vårt har en høy grad av standardisering (Ringdal 2009). Høy grad av standardisering vil si at forskeren ser etter bestemte handlinger eller episoder, og disse beskrives med et sett variabler delt opp i definerte kategorier (ibid). Spørreskjemaer slik som dette, der alle respondentene får de samme spørsmålene presentert på samme måte kalles enquete (Befring 2002).

Det finnes flere fordeler med denne type spørreskjema både for forskeren og for respondentene. En fordel for forskere er at enquete gjør en i stand til å nå ut til et større utvalg på kortere tid, noe som var viktig for oss (Befring 2002). Spørsmålsstillingene gjør at forskeren ikke mottar en mengde svært ulike svar, og standardiserte spørsmål er derfor ofte lettere å behandle (Jacobsen 2005). Bruk av spørreskjema gjør dermed at en kan beskrive et forhold relativt presist, siden fordelingen av svar kan beskrives i prosent eller i antall (Jacobsen 2005). En fordel for respondentene er at spørsmål som har faste svaralternativer ofte vil være lettere å tolke enn spørsmål uten kategorisering av svaralternativene (Haraldsen

1999). Spørsmål med svaralternativer gjør det også lettere for respondentene å klargjøre hva det spørres om. Svaralternativene viser hvilket detaljnivå som det ønskes informasjon om (ibid).

På den annen side gir en høy grad av standardisering få muligheter for oss eller respondentene å være fleksibel (Ringdal 2009). Det er ofte vanskelig å gjøre en standardisert undersøkelse fullt utfyllende. En alvorlig feilkilde kan for eksempel være dersom svaralternativene på spørreskjemaet ikke passer overens med de termene som respondentene våre tenker i (Haraldsen 1999). Standardiserte spørsmål kan dermed føre til at respondentene våre føler at de ikke får uttrykt seg med egne ord, og kanskje ikke får frem alt de ønsker i forhold til temaet (Jacobsen 2005). En mer kvalitativ tilnærming som intervju ville kanskje gitt informantene våre en bedre mulighet til å gi en utfyllende beskrivelse av situasjonen. I denne undersøkelsen ble størrelsen på utvalget vurdert som viktigere enn noen få utfyllende beskrivelser fra kun et lite antall personer. Vi ønsker å kunne si noe generelt om lærerforventinger og erfaringer i forhold til PPT og ressursteam i Oslo kommune og mener dermed at kvantitativ metode er bedre å bruke.

#### **4.1.2 Spørreskjemaets oppbygning og layout**

I oversendelsesbrevet om spørreundersøkelsen som sendes på e-post til lærerne vil de finne en link til spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen er laget slik at ett eller flere spørsmål vises på skjermen av gangen. Til sammen er det 17 sider, inkludert forside og avslutningsside. Respondentene kan navigere seg frem og tilbake i spørreskjemaet som de ønsker ved hjelp av knapper nederst på sidene. Skjemaet leveres ved å trykke på en knapp nederst på siste side med påskriften ”send inn spørreskjemaet”. Dersom deltakerne hopper over spørsmål som krever utfylling av svar, får de en beskjed om å fylle ut den manglende informasjonen. Denne beskjeden kommer opp etter at de har trykket på ”neste” knappen. Spørsmålene som mangler avgitt svar blir markert med rødt. Slik skal det være tydelig hvilke spørsmål det gjelder.

Øverst på hver side i spørreskjemaet er det en oversikt som viser et prosentvist anslag over hvor langt deltakerne har kommet i utfyllingen. Slik har de hele tiden oversikt over hvor langt de har kommet og hvor mye som gjenstår. Pretester av utfyllingen av skjema viste at dette tok ca. 10 minutter i gjennomsnitt. Gjennomsnittlig utfyllingstid blant kontaktlærerne viste seg å være 12 minutter.

Undersøkelsen består av lukkede spørsmål med forhåndsdefinerte svarkategorier. Disse besvares ved hjelp av avkrysningsbokser. Boksene har ulik utforming avhengig av om spørsmålet gir mulighet for å krysse av flere svaralternativer eller kun ett svaralternativ. I tillegg har vi noen steder valgt å bruke dropdown-menyer for å variere utseende og å bryte opp ensidigheten i utformingen.

Spørreskjemaet består av til sammen 40 spørsmål, fordelt på to hovedgrupper med spørsmål (vedlegg 1.0). Første gruppe består av bakgrunnsspørsmål om kontaktlæreren og elevgruppen han eller hun har ansvar for. Dette er fordi vi ønsker å se om det er en korrelasjon mellom lærerkompetanse og antall gråsoneelever. Vi valgte å starte spørreskjemaet med bakgrunnsspørsmålene, fordi disse bør være lette å svare på for informanten.

Bakgrunnsspørsmål kan også oppleves som mer ”ufarlige” siden respondenten ikke blir nødt til å ta stilling til noe (Jacobsen 2005). Den andre gruppen består holdningsspørsmål basert på erfaringer med PPT og skolens ressursteam. Vi starter denne delen med å kartlegge om læreren faktisk har deltatt på ressursteammøter eller hatt kontakt med PPT utenfor ressursteamet. Alle kontaktlærere har ikke nødvendigvis hatt kontakt med PPT eller ressursteam, og således har de ikke grunnlag til å svare på holdningsutsagnene de blir bedt om å ta stilling til. Vi vurderte på bakgrunn av disse innledende kartleggingsspørsmålene å be informantene om å hoppe over de uaktuelle spørsmålene, men på grunn av tekniske utfordringer med spørreskjemaet fikk vi ikke til dette. I stedet er det lagt til et ”vet ikke”-svaralternativ på alle spørsmålene.

Del to av spørreskjemaet er direkte knyttet opp mot problemstillingen og hypotesene våre. Spørsmålene i del to ble utformet som holdningsutsagn i form av en bipolar tilslutningsskala. Dette er en skala med verdier på både den positive og negative siden av et midtpunkt, hvor respondentene må fylle ut om de er helt enig, delvis enig, delvis uenig eller helt uenig i utsagnet (Haraldsen 1999). Vi har valgt å droppe et nøytralt svaralternativ i midten ved holdningsspørsmålene. Avgjørelsen om å gjøre dette ble tatt sammen med veilederne da vi i fellesskap kom frem til at dette ville være mer interessant for oss. Vi er klar over at dette presser informantene til å ta stilling i enten positiv eller negativ retning, og ved å gjøre dette kan vi få frem tydeligere svarprofiler. Vi har likevel dette i bakhodet i analysen av dataene. Videre har vi variert om spørsmålene har et positivt eller et negativt utsagn. Dette har vi gjort for å tvinge respondentene til å lese hvert spørsmål, og dermed motvirke lettvinnt avkryssning av samme svaralternativ på alle utsagnene (ibid).



Vi har valgt å inkludere en ”vet ikke” -kategori som svaralternativ på alle spørsmålene i del to, og enkelte av spørsmålene i del en. Grunnen til at vi har valgt å ta med dette er for å hindre flytende svarpersoner. Dette er respondenter som ville ha svart ”vet ikke” dersom det finnes mulighet til det, men som svarer noe annet der det ikke finnes et slikt alternativ. Analyser av flytende svarpersoner har vist at deres svar sjelden påvirker enkelte delspørsmål, men de kan påvirke sammenhengen mellom ulike spørsmål (Haraldsen 1999). I analysen ser vi på sammenhenger mellom spørsmålene, og det er derfor viktig for oss at sammenhengene ikke påvirkes av flytende svarpersoner. Det finnes også studier som viser at denne gruppen ikke velger tilfeldige svar, men at de ledes i retning av bestemte svaralternativer (ibid). Dette kunne dermed ført til målefeil hos oss. En annen grunn for å ta hensyn til denne gruppen er at deres svar dersom det ikke finnes et ”vet ikke” alternativ vil kunne tilsløre sammenhenger mellom de andre respondentene.

#### **4.1.3 Tanker bak spørsmålsstillingene**

For at en skal kunne måle begreper som teknisk og funksjonell kvalitet i forhold til Grönroos’ modell og gråsoneelever er en dermed avhengig av å operasjonalisere begrepene, det vil si at en viser empirisk hva en legger i begrepene. For å se hva som vanligvis legges i disse begrepene har vi sett på litteratur og forskning på området. Siden abstrakte begreper ikke kan måles direkte, må vi finne konkrete indikasjoner på begrepet (Jacobsen 2005:237). Dette vil si at vi må finne indikatorer eller operasjonelle variabler som vi mener kan måle de teoretiske begrepene. For eksempel mener vi at ”elever med behov for ekstra hjelp og støtte i ordinær undervisning, men uten krav på spesialundervisning” kan være en operasjonell variabel av ”gråsoneelever”. Vi har dermed vært nødt til å bruke observerbare forhold som en indikator på det abstrakte (Kleve 2002a). Dette innebærer en viss usikkerhet når en gjør dette, siden en kan miste viktige aspekter ved begrepet, eller få med aspekter som har lite med begrepet å gjøre (ibid).

Begreper som teknisk og funksjonell kvalitet er omfattende. Derfor må det teoretiske og abstrakte begrepet deles ofte opp i flere delkomponenter for at en skal kunne måle fenomenet (Jacobsen 2005). Desto mer komplekst og omfattende et fenomen er, desto flere delkomponenter må en benytte seg av i forskningen (ibid). Derfor benytter vi oss av flere spørsmål for å måle de ulike begrepene, og tanken er at disse til sammen skal kunne gi oss et bilde av hvordan lærerne får hjelp fra PPT og ressursteam til å tilpasse undervisningen til

gråsonenelever. For å se hvordan spørsmålene faktisk faller under de to kvalitetsdimensjonene i praksis, vil vi senere i oppgaven gjennomføre en faktoranalyse basert på dataene fra undersøkelsen.

Måten en stiller spørsmålene på er også viktig i forhold til respondentenes forståelse av spørsmålene. Når en person leser eller hører noe vil personen lete etter tilsvarende meldinger som er lagret i hukommelsen fra tidligere erfaringer. Jo bedre disse meldingene passer sammen med de spørsmålene og de begrepene personen presenteres for, jo dypere og mer fullstendig vil personen forstå meldingen (Dahl 2001). Vi har derfor prøvd å ha fokus på å benytte kjente og mye brukte begreper i vår undersøkelse. Samtidig spesifiserer vi hva vi legger i og forstår med de mindre kjente eller tvetydige begreper underveis i spørreskjema, som for eksempel ressursteam og sakkyndig vurdering.

Når en setning blir sagt, vil denne bygge på tidligere setninger, og forrige setning vil dermed være med på å skape mening (Dahl 2001). Sammenhengen ordene står i kan være med på å øke forståelsen med 10- 20 prosent (Haraldsen 1999). Tanker om ord- og setningssammenheng har påvirket hvordan vi har formulert setningene i vår undersøkelse, og også hvilken rekkefølge spørsmålene er satt i. For eksempel har vi valgt å bruke korte setninger, da disse er lettere forståelig for respondenter (Jacobsen 2005). I tillegg har vi plassert spørsmål som kan tenkes å ha en påvirkning på andre spørsmål sist i skjemaet.

Lenge vurderte vi om det skulle være en mulighet for å fylle ut tilleggsinformasjon på noen av spørsmålene dersom informanten skulle ha behov for det. Etter nøye vurderinger gikk vi bort fra dette da vi måtte innse at vi ikke hadde mulighet til å bearbeide disse dataene innefor de gitte fristene.

#### **4.1.4 Elektronisk spørreskjema**

Spørreskjemaet som vi benytter, sendes elektronisk til deltakerne. Et elektronisk spørreskjema kan kalles en indirekte kanal, hvor det er et ekstra ledd mellom mottaker og avsender (Dahl 2001). Når kommunikasjon skjer elektronisk vil ikke deltakeren ha samme mulighet til å gi øyeblikkelige tilbakemeldinger til testlederen, da denne ikke er tilstedet under utfyllingen. Siden respondert ikke får innsyn i tankene bak spørsmålene eller stille spørsmål ved disse, vil det være vanskelig å justere og korrigere feil forståelsen hos respondenten (ibid).

Vi har valgt å bruke det webbasert spørreskjema, Questionpro. Programvaren de tilbyr gjorde det mulig for oss å designe et spørreskjema tilpasset våre behov. De tilbyr også en sikker oppbevaring og sletting av de innsamlede dataene, noe som var viktig for oss og en forutsetning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Utsendelsen av spørreskjemaene organiseres slik at anonymiteten til deltakerne bevares. Samtidig gjør Questionpro det mulig for oss å holde oversikt over respondentene. Vi kan se hvem som har mottatt spørreundersøkelsen, hvem som har svart og hvem som har mottatt purring.

Det finnes flere fordeler med å sende spørreundersøkelsen elektronisk. En av fordelene er at sendingen av spørreskjemaet er kostnadsfritt (Jacobsen 2005). Siden vi også har en datafil som er konvertibel med SPSS, vil vi også slippe å bruke mye tid på koding og punching av data. Respondentene vil også få en større følelse av anonymitet, fordi det er en viss avstand mellom den som spør og respondenten. Et problem er at selv om spørreskjemaet er raskt å sende og blir fort mottatt, så bruker respondentene ofte lang tid til å svare.

Spørreundersøkelser sent på e-post vil også kreve at respondentene har grunnleggende datakunnskap, at de er ganske interessert i problemstillingen og at de har tilgang til PC (ibid). De må forstå spørsmålene og se viktigheten av undersøkelsen. Elektroniske undersøkelser har ofte svært lav svarprosent, ved noen tilfeller under 10 prosent (ibid).

#### **4.1.5 Prosedyrer**

I forbindelse forarbeidet og planleggingen av prosjektet høstsemesteret 2009 ble det klart for oss at prosjektet karakteriseres som meldepliktig til NSD. Som studentprosjekt er man avhengige av at veiledere eller andre faglige ansatte stiller seg ansvarlig for prosjektet for det kan meldes inn. Så fort veiledere var klargjort, ble en elektronisk søknad sendt til NSD den 29.10.09. Svarbrev ble mottatt 14.januar (vedlegg 2.1). Prosjektet ble godkjent, men fikk status som meldepliktig da dataene behandles elektronisk over internett. Etter noen drøftingsmøter med veilederne ble det gjort visse endringer i forhold til størrelsen på målgruppen, samt hvilke opplysninger det skulle spørres om. En endringsmelding ble derfor sendt til NSD. Den 13. januar mottok vi bekreftelse på at de nye endringene var registrert og godkjent.

Neste steg i prosessen var å søke om tillatelse fra Utdanningsetaten i Oslo kommunen til å sende ut spørreundersøkelsen til skolene i kommunene. En søknad ble derfor sendt utdanningsdirektøren per post 21. februar (vedlegg 2.2). I brevet ble det redegjort for

prosjektet og vedlagt lå utkast til spørreundersøkelsen, søknadsbrev til rektorene og informasjonsskriv til kontaktlærerne. Svarfrist var oppgitt til 12. mars. Det viste seg underveis i søkeprosessen at søknaden vår ikke var blitt registrert hos Utdanningsetaten. Etter noen telefoner og kontakt per e-post mottok vi godkjenning av prosjektet av assisterende direktør 18. mars (vedlegg 2.3).

Dagen etter at tillatelsen fra Oslo kommune forelå ble en forespørsel om deltakelse til prosjektet sendt til alle 98 rektorene ved de ordinære kommunale grunnskolene i Oslo på e-post (vedlegg 2.4). Brevet inneholdt informasjon om undersøkelsen og kopi av spørreskjemaet. Rektorene ble bedt om å sende oss e-postadressene til kontaktlærerne på fjerde trinn på e-post, dersom de ga tillatelse til at skolen skulle delta. Dette sikret oss oppdaterte og riktige e-postadresser til kontaktlærerne på fjerde trinn. Første svarfrist ble satt til 6. april, og innen denne fristen hadde 19 skoler svart. Påminnelse og purring ble sendt ut den 7. april til skolene som ikke hadde svart. For at vi skulle rekke våre frister ble det denne gangen kun satt litt over en ukes svarfrist. Den 16. april hadde til sammen 30 skoler svart på forespørselen. Svarprosenten ble vurdert som såpass liten, slik at en ringerunde til skolene ble arrangert 19. april. Dette ga oss 22 nye svar. Videre ble nok en påminnelse sendt ut per e-post den 20. april til de rektorene som det ikke var mulig å komme i kontakt med over telefon. Siste mulige svarfrist ble satt til 23. april. Den 23. hadde til sammen 83 skoler svart. Dette gir oss en total svarprosent på 81,3 prosent, hvor de positive svarene tilsvarer 51,9 prosent.

Invitasjon til pilotundersøkelsen ble sendt ut 19. og 20. mars. Denne ble sendt til 6 PP-rådgivere, 2 personer med ekspertkompetanse innenfor statistisk analyse og spørreskjemakonstruksjon, 3 skoler i Oslo og 6 skoler på landsbasis. Skolene i Oslo ble valgt ut med bakgrunn i positive svar på henvendelsen til rektorene om deltakelse i prosjektet. De seks andre skolene ble valgt ut på grunn av deres organisering av ressursteam og PPT som var lik den i Oslo kommune. De som responderte på pilottesten ga de sine tilbakemeldinger innen 22. mars, og 23. mars ble brukt til å analysere kommentarene og å gjøre de nødvendige endringene.

Invitasjon til lærerne ble sendt ut fortløpende fra og med 24. mars (vedlegg 2.5). Tidsfrister for innlevering ble satt ettersom invitasjonene ble sendt ut, og det samme gjaldt puringer på manglende deltakelse. Fristene var alltid på to uker. Siste frist for deltakelse ble satt til 30. april.

#### 4.1.6 Pilotundersøkelse

Ved selve gjennomføringen av spørsmål - svar sekvenser er det ifølge Haraldsen (1999) tre mulige utfall. En mulighet er at respondenten gir et svar som er riktig i forhold til det de mener. En annen mulighet er at svaret blir galt. Den siste muligheten er at respondenten ikke avgir noe svar.

Manglende forståelse eller misforståelser hos respondentene kan være vanskelig for oss å avdekke, siden vi ikke har direkte kontakt med respondentene. Fordi spørreskjemaet også er bygd opp med lukkede spørsmål vil det være vanskelig for lærerne å kunne forklare sin mening eller for oss å se manglende forståelse rundt temaet. I vår undersøkelse vil en likevel kunne tenke at lærerne vil ha en del erfaring med PPT, ressursteam og elever med vansker. Kunnskap om emnet vil minske sannsynligheten for at lærerne avgir feil svar. I tillegg har vi som nevnt jobbet mye med spørsmålsstillingen og svaralternativene nettopp for å unngå slike feil. Manglende interesse og ytre faktorer vil også kunne påvirke respondentenes svar negativt (Haraldsen 1999)). Dette er faktorer som det er vanskelig for oss å måle, og dermed kan vi si lite om deres påvirkningseffekt.

Spørreskjemaet kan i seg selv påvirke lærernes svar. Det kan for eksempel være dersom spørsmålene inneholder verdiladede ord, eller ved at svaralternativene er negativt eller positivt vektet, det vil si at det er flere svaralternativer på den ene siden av skalaen (Haraldsen 1999). Gjennom vårt omfattende arbeid med pilotundersøkelse, oppbyggingen og konstruksjonen av spørreundersøkelsen håper vi å ha senket systematiske målingsfeil til et minimumsnivå.

Selv om begrepene kan være klare for oss, er det ikke en selvfølge at respondentene har forstått spørsmålene på samme måte som oss (Haraldsen 1999). Lærerne kan ha en annen forståelse av begreper som tilpasset opplæring og elever med vansker, men som ikke har rett på spesialundervisningen enn hva vi har tenkt. I vår analyse av spørreundersøkelsen vil det være vanskelig å se om det er oppstått feiltolkninger av begrepene. Denne problemstillingen var den viktigste grunnen for oss til å gjennomføre en pilotundersøkelse.

Pilotundersøkelser er en minivariant av den ordinære undersøkelsen, og sendes ut som en pretest før den ordinære undersøkelsen sendes ut. Hensikten med denne undersøkelsen er ikke å kartlegge fenomenet, men heller å se hvordan spørreundersøkelsen fungerer (Haraldsen 1999). Målet med en pilotundersøkelse er å kunne kutte ut unødvendige spørsmål og å forbedre spørsmålene slik at de ikke er uklare for respondentene. Ved en pretest bør flere

ressurspersoner gjennomgå spørreskjemaet og se om det dekker problemstillingen og om spørreskjemaet gir den informasjonen som er nødvendig (Selnes 1999). Når en sender ut denne pretesten bør et lite utvalg av den ordinære målgruppen delta (ibid).

Siden vi har valgt å inkludere alle kontaktlærerne på fjerde trinn i Oslo, sendte vi spørreskjema til 3 skoler i Oslo med forespørsel om gjennomføring av spørreundersøkelsen på tredje trinn, da vi tenkte at disse trinnene vil ha ganske lik elevsammensetning og elevproblematikk. I tillegg sendte vi invitasjon til fjerde trinn ved seks skoler på landsbasis med samme oppbygning av PPT og ressursteam som i Oslo kommune. Det var dessverre ingen av de 9 skolene som ble invitert til å delta i pilotundersøkelsen som ønsket å være med. De begrunnet dette med at de ikke hadde tid til dette og at de hele tiden fikk forespørsler om å være med på diverse undersøkelser og at en pilottest dermed ikke var noe de ønske rå prioritere. På grunn av tidsrammene hadde vi ikke mulighet til å sende ut en ny runde med invitasjoner til pilotundersøkelsen til andre skoler.

Videre sendte vi skjemaet til tre personer med kunnskap innenfor statistisk analyse og spørreskjemaformering for å få en ekspertuttalelse, og til seks PP- rådgivere for en kvalitetsjekk. Disse personene mener vi at til sammen utgjør en pretestgruppe som kan forbedre undersøkelsens kvalitet. Tilbakemeldingen fra de øvrige 9 deltakerne i pilotundersøkelsen førte til en del mindre justeringer av spørreskjemaet. I tillegg opplevde flere av PP- rådgiverne at spørsmålene var noe negativt ladet når det gjaldt deres rolle. Etter en gjennomgang av alle spørsmålene i del to måtte vi fastslå at vi ikke hadde en jevn fordeling av negative og positive utsagn, da flere av de positive utsagnene måtte karakteriseres som nøytrale. Vi valgte derfor å endre på ordvalget i flere av spørsmålene. En av respondentene mente også at vi måtte tydeliggjøre hva vi mente med ressursteam og sakkyndig vurdering da hun hadde erfaring med at ikke alle lærere kjente godt nok til disse begrepene. Dette ble løst ved å ha en innledende tekst til del to av spørreskjemaet som tydeliggjør begrepene. I tillegg var det noen av respondentene som mente at tre av spørsmålene ikke var godt nok spesifisert i den forstand at de ville gi mangelfull informasjon. På et av disse spørsmålene valgte vi å endre ordstillingen og begrepsbruken. På de to andre valgte vi å legge til oppfølgingsspørsmål for å være sikre på at vi får tak i den informasjonen vi ønsker. Generelt fikk vi tilbakemeldinger på at spørreundersøkelsen virket godt bearbeidet både i forhold til spørsmålsstillingene og svaralternativene våre, og i forhold til samsvar mellom spørsmålene og teoriene vi ønsker å knytte dem opp mot i analysen av dataene.

Meninger påvirkes av en persons kognitive univers, kulturelle referanser og sosiale bakgrunn (Dahl 2001). Vi er på vei til å utdanne oss som PP- rådgivere og de fleste deltakerne på pilotundersøkelsen var også PP- rådgivere. En må derfor vurdere om våre felles referanser samsvarer nok med referansene til en kontaktlærer på fjerde trinn, eller om lærernes tilbakemeldinger kunne ha ført til andre viktige endringer i spørreskjemaet. Dette får bli lesers avgjørelse, men vi vil påpeke at dette er noe vi er klar over.

#### **4.1.7 Problemer ved gjennomføring av spørreundersøkelsen**

Det til sammen 16 kontaktlærere som står oppført med missing på et eller flere svaralternativer. Av disse lærerne var det 4 som valgte å hoppe over spørsmål i del to som de ut ifra de innledende kartleggingsspørsmålene ikke hadde grunnlag til å svare på. Til sammen var det altså 12 lærere som hoppet over spørsmål de i utgangspunktet skulle ha hatt forutsetning til å si noe om.

En del av lærerne rapporterte om problemer underveis med utfyllingen av spørreskjema. Blant annet hoppet spørreskjemaet over sider og det dukket opp feilmeldinger underveis. Mange deltakere måtte derfor fylle ut skjemaet flere ganger, enkelte opp til fire ganger før alle data ble registrert. Dette kan skyldes innstillinger på nettleseren til deltakerne. De 12 lærernes manglende svar kan dermed være et resultat av tekniske problemene de opplevde med spørreskjemaet. Vi registrerer også at det er flere lærere som har åpnet spørreskjema, men likevel ikke valgt å delta. Om dette også er et resultat av tekniske problemer de kan ha erfart, vet vi ikke. Siden deltakelse på spørreundersøkelsen er frivillig har vi valgt ikke å kontakte disse lærere for å høre hva årsaken til deres manglende deltakelse skyldes.

## **4.2 Informanter**

Ytre validitet handler om i hvilken grad det er mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer til relevante individer, situasjoner og tider (Lund 2002a). Med dette tenker en at en generaliserer fra utvalget enheter som en har studert til en populasjon som en ikke har studert (Jacobsen 2005). Ved generalisering må man alltid generalisere til den populasjonen som utvalget er trukket fra (ibid). Før utvalget gjøres må en derfor bestemme seg for hvilken populasjon en ønsker å si noe om og hvordan utvalget skal velges (Selnes 1999).

## **4.2.1 Ikke-sannsynlighetsutvalg**

Vi har valgt å benytte oss av et ikke-sannsynlighetsutvalg. Ikke-sannsynlighetsutvalg er kjennetegnet ved at det ikke er en kjent sannsynlighet for at en fra populasjonen skal trekkes ut til utvalget (Lund 2002b). Innenfor ikke-sannsynlighetsutvalg kan en trekke ut utvalget på flere ulike måter. Vurderingsutvalg eller skjønnsmessig utvalg er en av disse, og det er denne metoden vi har valgt å bruke. Ved et skjønnsmessig utvalg skjer utvalget av respondenter i forhold til hva vi mener er mest hensiktsmessig for undersøkelsen.

## **4.2.2 Kommunale grunnskoler**

Vi vil kun å se på ordinære kommunale grunnskoler. Vi har dermed sett bort fra spesialskoler og privatskoler. Tanken bak dette valget er at spesialskoler nok i større grad vil ha nærmere kontakt med PPT siden de kun har elever med store og/eller komplekse vansker. Vi regner det også som svært sannsynlig at elever som har så store og komplekse vansker at de går på spesialskole allerede er i kontakt med PPT og at disse elevene allerede har en individuell opplæringsplan (IOP). Privatskoler er skoler som er godkjent av departementet, og er opprettet av religiøse eller etiske grunner, eller det kan være skoler med et annet faglig-pedagogisk alternativ (privatskolelova § 2-1). Slike skoler vil gjerne ha en annen oppbygning og annen undervisning enn den som finnes i den kommunale skolen. Vi har dermed valgt å gå bort fra denne type skoler da disse kan gi ekstremutslag på enkeltvariabler, og fordi denne type skoler også i noen tilfeller har flere ressurser.

## **4.2.3 Kontaktlærere**

Vi har valgt å gjøre en individavgrensning ved at vi har valgt kontaktlærerne som den gruppen vi ønsker å se på. Denne lærergruppen utgjør bare en del av det totale personalet ved en skole. Kontaktlæreren har ansvaret for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene rundt en elev (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Dersom det oppstår bekymring når det gjelder en elev i forhold til noe faglig eller sosialt, så har kontaktlæreren en nøkkelrolle. En kontaktlærer er ofte den første som får kjennskap til risikofaktorer hos elever ved at det er de som gjennomfører elevsamtaler og foreldresamtaler. Kontaktlæreren har også et særskilt ansvar når det gjelder å koordinere mulige tiltak og når det gjelder å trekke inn andre fagpersoner og fagmiljøer (ibid). Det er derfor sannsynlig at det er kontaktlæreren som tar



opp saker med PPT angående enkeltelever på trinnet, og det er derfor vi valgte denne gruppen som respondenter.

#### **4.2.4 Fjerde trinn**

Vi har videre snevret gruppen ytterligere inn ved kun å se på kontaktlærere som har ansvar for fjerde trinn. Det er flere vurderinger som vi har lagt til grunn for å velge dette trinnet. For det første regner en med at de første skoleårene går med til å lære seg å lese, det vil si å kunne avkode tekster (Aukrust 2005). Tidligere forskning har vist at lærere har en tendens til å vente og se om eleven bare har en sen modning når det gjelder leseferdigheter istedenfor å intervenere (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Det skal likevel påpekes at denne praksisen antagelig har minsket noe siden 2001 da en satte et økt fokus på leseferdigheter (ibid). Samtidig tenker vi at ved fjerde trinn vil problemer med avkoding ha manifestert seg i stor grad, og at læreren vil ha forventet at modningen i forhold til lesing burde ha oppstått. Dermed vil det være en relativt stor sjanse for at læreren søker hjelp til elever på dette trinnet ved denne type problemer, dersom de har ventet på en modningsprosess hos eleven.

For det andre vil elever i fjerde trinn i større grad møte informasjonsbærende tekster, og de vil måtte lese for å lære, og for å tilegne seg kunnskap (Aukrust 2005). Tekstene som eleven møter vil i økende grad være dekontekstualiserte, det vil si at språket vil være mindre knyttet til konteksten og her–og – nå – situasjoner. Dekontekstualiserte tekster vil kreve at eleven retter oppmerksomheten mot språket selv, og tekstens ulike elementer, det vil si at eleven må ha en såkalt språklig bevissthet. Felles for både dekontekstualiserte ferdigheter og språklig bevissthet er at en fjerner de kontekstene som vanligvis støtter og letter kommunikasjonen i hverdagsspråket, som for eksempel non- verbal støtte og situasjonskonteksten (Hagtvatn 1996). Dette vil gjøre at barn som har problemer med dekontekstualisering og abstraksjon vil komme tydeligere til syne fra og med fjerde trinn når elevene møter denne type språk.

En tredje årsak for valget er motivasjonsfaktoren. På fjerde trinn vil elevene allerede ha en rekke erfaringer med hvordan det er å gå på skolen og hva som forventes av elevene på trinnet. Disse erfaringene kan påvirke deres motivasjon, for eksempel erfaringer med å mislykkes eller ved ikke å klare å prestere det som er forventet av dem. Manglende motivasjon kan gi utslag i form av uønsket atferd og manglende kognitiv engasjement, utholdenhet og prestasjoner (Pintrich og Schunk 2002).

Den fjerde faktoren som var avgjørende for valget av fjerde trinn er av mer praktisk karakter. Innenfor skoleforskning og tilpasset opplæring er det mange som har valgt å se på 1., 4. og 7.trinn. Dette gjorde at vi ville ha mer informasjon og forskning å bygge på dersom vi valgte et av disse trinnene.

#### **4.2.5 Oslo-skolen**

Til sist valgte vi å begrense oss til Oslo kommune. Dette er fordi vi er interessert i lærernes vurdering av ressursteam og PPT. Ressursteamene har noe ulik oppbygging og organisering i de ulike kommunene, og det er heller ikke alle skoler i Norge som har ressursteam. Ved å velge Oslo kommune sikret vi også at alle respondentene våre uttalte seg om det ”samme” ressursteamet. Videre har Oslo kommune til sammen 98 grunnskoler med fjerde trinn som oppfyller våre krav til valg av kommunale grunnskoler.

#### **4.2.6 Fra teoretisk til faktisk populasjon**

I utgangspunktet ønsket vi å se på generelle tendenser blant lærere i Oslo kommune. For i større grad å sikre at lærerne hadde hatt erfaring med gråsoneelever og hatt kontakt med ressursteam og PPT, ble kontaktlærere på fjerde trinn valgt. Etter at dette var valgt som populasjon laget vi en utvalgsramme, det vil si en beskrivelse av fremgangsmåten for hvordan en skal finne populasjonen i utvalget (Ringdal 2009). Før å finne utvalget benyttet vi oss av hjemmesidene til utdanningsetaten i Oslo kommune. Her finnes det en skoleoversikt over de kommunale skolene i Oslo, og denne brukte vi for å lokalisere de skolene som finnes. Dersom det skulle være skoler som ikke har kommet med på denne skoleoversikten, så er de dessverre heller ikke med i vårt utvalg.

Deretter skulle vi velge et antall enheter i utvalget. Dette er enheter som vi tenker representerer den populasjonen vi ønsker å si noe om (Jacobsen 2005). I følge Utdanningsetaten (2010) i Oslo finnes det 135 kommunale grunnskoler i kommunen. Av disse er skolene er det 98 som har ett eller flere 4.trinn, og dermed var med i utvalget i vår undersøkelse. Disse skolene varierer fra den minste skolen på 60 elever til en skole med mer 720 elever. I Oslo er det generelt flest store skoler. Noen av disse skolene er kun barneskoler, mens andre er kombinerte barne- og ungdomsskoler.

#### **4.2.7 Faktisk representativitet og frafall**

Etter at dataene er samlet inn er det viktig å se om utvalget er representativt for det vi vet om populasjonen. Det totale utvalget var som nevnt tidligere 98 skoler. Det totale antall kontaktlærere på fjerde trinn er ikke kjent. Av de 98 skolene var det 53 skoler som takket ja til å delta, og 43 som faktisk deltok. Dette tilsvarer en prosentandel på 43,8 prosent av alle skolene.

Oslo kommune har delt skolene inn i 6 skolegrupper med tilhørende PP- kontor, og alle skolegruppene er representert. Skolegruppe D skilte seg imidlertid ut med en svarprosent på kun 20,0 prosent. De fem resterende skolegruppene hadde en svarprosent på mellom 40,0 - 52,9 prosent. Alle bydelene er også representert med unntak av en. Når det gjelder størrelsen på skolene som har deltatt er det også her en jevn fordeling mellom store og små skoler. Generelt er det ikke noe som kjennetegner de skolene der rektor har godkjent deltakelse, mot de skolene hvor rektor har takket nei. Det er heller ingen ting som skiller de skolene hvor rektor svarte ja, men hvor lærerne ikke har ønsket å delta, mot de skolene som har takket ja og hvor en eller flere lærere deltok.

Når det gjelder lærerne som ønsket å delta har 39,4 prosent kun jobbet 1-5 år som lærer. Det betyr at de nyutdannede lærerne utgjør en stor gruppe av deltakerne, noe som også forteller oss noe om hvem vi kan generalisere til når vi presenterer resultatene. Hvor stor prosentandel denne gruppen utgjør blant kontaktlærere generelt, har vi ikke kunnet finne data på.

Når det gjelder frafall undervis i spørreundersøkelsen er det til sammen 16 lærere som er oppført med missing på ett eller flere spørsmål. Av disse er det som nevnt tidligere 4 personer som har hoppet over spørsmål de ut fra kontrollspørsmålene likevel ikke hadde et grunnlag til å svare på. Til sammen er det altså 12 personer oppført med missing på et eller flere spørsmål uten kjent årsak, noe som tilsvarer 18,7 prosent av deltakerne.

### **4.3 Muligheter for generalisering**

For å oppnå en god ytre validitet er det ikke bare valget av individer som er viktig, men også om situasjonene og tidene en velger er representative for det en ønsker å si noe om (Lund 2002a). Også det geografiske området vil ha betydning for generaliseringen. Det vil være store forskjeller i arbeidsdagen til en lærer ved en liten bygdeskole med kun et fåtall elever, i

forhold til en urban skole med mange forskjellige nasjonaliteter. Hvor stor denne variasjonen er innenfor utvalget, vil si noe om hvor bredt en kan generalisere (Lund 2002a). Desto større variasjon som finnes i utvalget når det gjelder variablene individ, situasjonstyper og tid, desto vanskeligere vil det være å kunne generalisere rundt resultatene (ibid).

### **4.3.1 Individhomogenitet**

Individhomogenitet betyr at individene i undersøkelsen består av en relativt ensartet gruppe. Hvis dette er tilfellet, vil det være vanskelig å generalisere til andre grupper. Denne trusselen kan møtes ved å velge en heterogen gruppe (Lund 2002a). Heterogenitet på sin side representerer en trussel mot statistisk validitet ved at statistisk styrke reduseres (ibid). Vårt spørsmål blir dermed i hvor stor grad kontaktlærere på fjerde trinn kan oppfattes som en homogen gruppe i forhold til andre lærere i kontakt med ressursteam og PPT i Oslo.

Når det gjelder lærere innad i Oslo kommune, må man kunne anta at en kontaktlærer på fjerde trinn ikke er så annerledes enn en for eksempel en kontaktlærer på tredje eller sjette trinn, da kontaktlærer vanligvis følger elevgruppen over flere skoleår. På den annen side vil kanskje en kontaktlærer på fjerde trinn og en kontaktlærer på syvende trinn ha ulikt fokus i forhold til hva de ønsker ut av PPT og ressursteamet, da en kontaktlærer på syvende trinn i tillegg til den daglige undervisningen, også skal forberede elevenes overgang til ungdomsskolen. Det samme vil en tenke at gjelder kontaktlærere på første trinn. Første trinn oppleves som en innkjøringsfase for elevene og man tenker at kontakt med PPT bør vente til denne fasen er over. Lærers behov for hjelp til tilpassing av undervisningen for gråsoneelevne på dette trinnet kan fortsatt være tilstede.

### **4.3.2 Situasjonsmessige og geografiske begrensninger**

Vi har begrenset oss til situasjoner der kontaktlærerne er i kontakt med ressursteamet og PPT, og da i hovedsak når de tar opp bekymringer i forhold til gråsoneelever. Disse møtene vil kun utgjøre en brøkdel av de situasjonene og det arbeidet som en lærer utfører i løpet av en skolehverdag. I tillegg vil ikke alle møtene i ressursteamet og med PPT omhandle gråsoneelever, men heller handle om andre elev- og skolesaker.

Oslo kommune har laget konkrete direktiver som krever at hver skole skal ha et ressursteam der PPT er en deltakende part (Utdanningsetaten 2008). Ved å velge Oslo kan vi dermed med

rimelig sikkerhet si at PPT er en del av skolenes ressursteam. Ressursteamets og PPTs organisering og saksfokusering kan som nevnt tidligere variere fra kommune til kommune, og det kan derfor bli vanskelig å trekke slutninger som går utover Oslo kommune. Selv om ressursteamene i Oslo følger de samme retningslinjer for organisering, må man på grunn av menneskelige faktorer anta at organiseringen og innholdet vil være noe forskjellig fra skole til skole. Vi må også vurdere om direktivene nødvendigvis fungerer slik som det er intendert. Vi har likevel ikke vurdert disse forskjellene til å være store nok til å kunne utgjøre en trussel, og at variasjonene vil være mindre enn likhetene.

### **4.3.3 Tidsmessige begrensninger**

Vi har også en avgrensning i forhold til tid, det vil si at vi kun ser på kontaktlærernes erfaringer på et bestemt tidspunkt, og vi benytter derfor et tverrsnittsdesign. Det vil si at undersøkelsen kun finner sted på ett tidspunkt og at hver analyseenhet kun måles en gang (Jacobsen 2005). Denne type undersøkelser egner seg best til å beskrive en tilstand eller en situasjon på et gitt tidspunkt (ibid). Vi er derfor klar over at våre funn nødvendigvis ikke lar seg generaliseres over tid, og heller bør betraktes som en situasjonsbeskrivelse av dagens situasjon i Oslo kommune.

### **4.3.4 Er det mulig å generalisere?**

Gjennom vårt utvalg har vi bevisst utelukket enkelte deler av lærerpopulasjonen i Oslo. Vi foretok altså en kontrollert avgrensning av populasjonen. Ved å avgrense undersøkelsen til å gjelde en ganske homogen gruppe øker vi graden av kontroll i undersøkelsen (Kleven 2002b). Undersøkelsen gjelder som nevnt kun fjerde trinns kontaktlærer i Oslo. Disse variablene holdes konstante, og vil dermed ikke forstyrre eventuelle konklusjoner som vi gjør om lærernes erfaringer med ressursteam og PPT. Vi har dermed sikret oss bedre indre kvalitet, men dette går på bekostning av den ytre validiteten (ibid).

Det faktiske utvalget utgjør 43,8 prosent av det teoretiske utvalget. I følge Jacobsen (2005) bør en ha en oppslutning på over 50 prosent for at oppslutningen skal kunne regnes som tilfredsstillende. Den lave oppslutningen i vår undersøkelse innebærer at generaliseringer må gjøres med varsomhet.

## 4.4 Etiske betraktninger

Etikk er drøftninger og avklaringer av hva som er sømmelig atferd, og hva som er rett og hva som er galt (Aadland 2000). Forskningsetikk er drøftninger og avklaringer om hvordan forskning bør reguleres i forhold til normer, og også til en viss grad i form av regelverk (Ruyter 2007). I Norge er det de forskningsetiske retningslinjene fra 1993 fra Den nasjonale forskningskomité som brukes når en skal kunne reflektere over sin egen forskningsprosess (Grung og Nagell 2007). Disse retningslinjene utdyper lovverket eller er tenkt å supplere, utdype eller komme i tillegg rettsreglene. Det er i stor grad disse vi har brukt ved våre etiske refleksjoner i forhold til vårt forskningsarbeid.

### 4.4.1 Informert samtykke

Hovedsaklig skal en kun sette i gang forskningsprosjekter der en har mottatt samtykke fra respondentene om at de er villige til å delta (De nasjonale forskningsetiske komiteer 2006). For at deltakerne skal kunne gi samtykke, må deltakerne informeres om undersøkelsen (Ringdal 2009). Informasjonen må være slik at den er forståelig for deltakerne (ibid). Med dette mener en at deltakerne må vite om formålet med undersøkelser, og hvilke positive og negative konsekvenser en deltakelse eventuelt vil innebære (Jacobsen 2005). Informasjonen om undersøkelsen må også inneholde opplysninger om hvem som er ansvarlig for undersøkelsen og eventuell organisasjonstilknytning hos den som gjennomfører undersøkelsen (Ringdal 2009).

Alle kontaktlærere på fjerde trinn får tilsendt en e-post med link til spørreundersøkelsen. I denne e-posten sendes det også generell informasjon om hva undersøkelsen går ut på, hvor lang tid det vil ta å gjennomføre den, hvordan opplysninger blir lagret og hvorfor vi mener denne undersøkelsen er nyttig. Det forklares i e-posten at å delta i spørreundersøkelsen regnes som frivillig samtykke. Videre påpekes det at de kan trekke seg både under spørreundersøkelsen eller at den er sendt inn. Deres svar vil da bli makulert.

### 4.4.2 Hvordan informasjon fra spørreundersøkelsen brukes og lagres

”Den som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all den informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt” (De nasjonale forskningsetiske komiteer 2006:18). Dette kan gjøres ved at forskningsmaterialet anonymiseres. I vårt tilfelle har det

ikke vært mulig å anonymisere, siden vi er avhengig av å spore opp hvilke lærere som har svart for å kunne sende purring. Det var også nødvendig for oss å kunne knytte det til enkeltlærere da to av deltakerne ble trukket ut til å motta et gavekort. Vi har derfor valgt å aidentifisere deltakerne i undersøkelsen. Det vil si at hver enkelt lærer har fått tildelt et nummer som viser hvem de er. ”Aidentifiserte opplysninger vil si opplysninger der navn, fødselsnummer, og andre personentydige kjennetegn er fjernet, slik at opplysninger ikke lenger kan knyttes til en enkeltperson, og hvor identitet bare kan tilbakeføres ved sammenstilling av de samme opplysninger som tidligere er fjernet” (De nasjonale forskningsetiske komiteer 2006:19). Ved aidentifiserte opplysninger vil identifikasjon kun skje indirekte ved at den enkelte deltaker i undersøkelsen er knyttet til et løpenummer eller ved at den enkelte deltaker er knyttet til en annen opplysning som vil gjøre det mulig å identifisere personen (Langtvedt 2009). Løpenummeret som er knyttet til den enkelte lærer i vår undersøkelse er det kun vi som administratorer av undersøkelsen som hadde tilgang til. På denne måten vil opplysningene fremstå som anonyme for de som ikke har tilgang til løpenummeret (ibid). Denne måten å aidentifisere lærerne på har vi fått godkjent av NSD. I tillegg vil data kun presenteres som en del av en totalskåre i selve oppgaven.

Et problem ved aidentifisering er at en kombinasjonen av flere opplysninger satt i forhold til hverandre kan gjøre at enkeltpersoner kan identifiseres. Dette kan for eksempel være dersom en ser på utdannelsen til læreren og ansettelsestid ved skolen kombinert. Et annet eksempel kan være dersom læreren har en sjelden utdanning, slik at det vil være få personer i Oslo-skolen med denne utdannelsen. Det er derfor viktig at parameterne i spørreundersøkelsen ikke lager små gruppekonstellasjoner som kan gjøre at opplysningene kan tilbakeføres til en enkelt (Langtvedt 2009). I oppgaven har vi derfor passet på ikke å trekke frem opplysninger som kan kobles til en spesifikk lærer eller skole, men kun brukt opplysninger knyttet til mer generelle resultater.

#### **4.4.3 En del av et stort bilde**

Det vil alltid finnes andre måter å se ting på enn slik som vi har gjort det. Det vil ofte være tydeligere at et fenomen presenteres gjennom en ramme dersom en også viser til en alternativ ramme (Hårtveit og Jensen 2002). Bateson her referert i Hårtveit og Jensen (2002) kaller dette ”doble beskrivelser”, det vil si at en ser samme fenomen fra ulike vinkler og hvor en vektlegger ulike aspekter. Ved å se samme fenomen fra flere vinkler eller ved å kombinere

kunnskap vil en få et rikere og en mer variert beskrivelse samt økt forståelse av fenomenet. Vi har kun sett på hvordan ressursteamet fungerer ut i fra lærenes synspunkt. Dersom vi hadde gjennomført undersøkelsen med flere av partene i ressursteamet, for eksempel ved å undersøke erfaringer gjort av PPT, sosiallærer, helsesøster eller andre i ressursteamet så kan det hende at resultatene av undersøkelsen kunne vist seg annerledes, fordi deres opplevelse, inntrykk og erfaring vil kunne fortone seg annerledes. Det kan også hende at vi ville fått et annet inntrykk dersom vi hadde sett på gråsoneelevenes egne erfaringer innenfor den ordinære undervisningen. Det er derfor viktig å huske at spørreundersøkelsen kun viser en liten del av virkeligheten, slik det oppfattes av lærerne.

Ved bruk av flere undersøkelsesmetoder kunne vi tydeligere ha sagt noe om den informasjonen som er innhentet er riktig sett i forhold til virkeligheten (Sverdrup 2002). Innenfor forskning er det å bruke flere metoder sett på som nødvendig for å kunne belyse et fenomen eller et fenomenområde (Lund 2002c). Jo mer omfattende en undersøkelse skal være, jo flere undersøkelsesopplegg bør en benytte (Sverdrup 2002). Vi har kun benyttet oss av spørreskjema som metode, og dette vil antageligvis innskrenke mulighetene vi har for å få utdypende opplysninger om emnet. Svarene til lærerne er direkte koblet opp mot det som det spørres etter i undersøkelsen, og hadde vi for eksempel hatt personlige, åpne intervjuer kan det hende at vi hadde fått med andre aspekter ved deres erfaringer. Ved å bruke intervju ville vi antageligvis fått med områder og temaer som ikke omfavnes i undersøkelsen, enten fordi vi ikke har tenkt over disse elementene eller fordi vi har forkastet dem og sett på dem som uinteressante. Samtidig kunne disse elementene beriket og utdypet forskningen vår. Dette er imidlertid ikke noe vi har hatt mulighet til å gjennomføre i forhold til de tidsrammene vi har hatt.



## 5 TILRETTELEGGING AV DATAENE FØR ANALYSE

I denne delen av oppgaven vil vi gå igjennom de prosessene og tiltakene som ble gjort for at analysen skal være mulig å gjennomføre.

### 5.1 Fra spørreskjema til SPSS

Alle spørreskjemaene er hos oss registrert i internetprogrammet Questionpro. I Questionpro lager vi selv koder for de enkelte spørsmålene, og vi bestemmer hvilken tallkode hvert enkelt svar fra respondentene skal ha. Svarene til respondentene blir dermed angitt i form av nummer og dette nummeret representerer en kode for hvert enkelt svaralternativ. Dette programmet er konvertibelt med SPSS, en programpakken vi har valgt å benytte oss av. Dette programmet gjør det enklere for oss å gjennomføre statistiske analyser enn dersom vi skulle gjennomført analysene for hånd. I SPSS legges alle svarene frem i en datamatrise der svarene som er avgitt kommer frem i form av variabler (Ringdal 2009). En variabel tilsvarer en egenskap ved respondentene, og det finnes ulike grader av denne egenskapen (Lund og Christophersen 2008). Hvert spørsmål i vår undersøkelse fremstår som en variabel, med ulike variabelverdier (svaralternativer) innenfor denne variabelen. Spørsmål hvor respondentene kan avgi flere svaralternativer er representert ved flere variabler. Dette er fordi en ikke kan plassere flere variabelverdier i samme kolonne (Selnes 1999). Totalt inneholder spørreskjemaet vårt 99 variabler.

For å kunne benytte SPSS i analysen var det nødvendig å endre kodingen til enkelte av variablene. Questionpro er utformet slik at variablene får nummerverdi etter rekkefølgen de er stilt opp i. Vi har variert holdningsspørsmålene i forhold til om de har negativ og positiv ladning, men har beholdt samme rekkefølge på svaralternativene. Dette vil føre til at svaralternativ nummer 1 i enkelte spørsmål vil ha positiv ladning, mens i andre spørsmål vil den positive ladningen ligge i svaralternativ nummer 4. Vi måtte derfor endre kodingen slik at negative svaralternativene alltid har samme nummerkode og det samme med de positive svaralternativene.

”Vet ikke”- kategorien har vi valgt å registrere som ”missing”, det vil si at svaralternativet regnes som om respondenten ikke har svart på spørsmålet. ”Vet ikke” variabelen er registrert

som missing fordi at dette svaralternativet ved korrelasjonsanalyse, kan være med å påvirke resultatet.

## 5.2 Variabler og målenivå

For hver av kontaktlærerne har vi samlet en mengde karakteristikk i form av antall elever i gruppen, erfaringer med PPT og om de har deltatt i ressursteam. Disse karakteristikkene kan være ulike for hvert enkelt av individene som er med i undersøkelsen (Moore og McCabe 2006). Tidligere i oppgaven delte vi disse karakteristikkene hos lærerne opp i bakgrunnsspørsmål og holdningsspørsmål. For å kunne analysere kan en ikke dele spørsmålene opp i slik som det er gjort tidligere. Vi kaller nå disse karakteristikkene for variabler. En variabel må ha minst to verdier (Lund og Christophersen 2008).

Noen variabler er slik at de kun plasserer individer innenfor en kategori, for eksempel vil kjønn være en slik kategori (Selnes 2004). Denne type variabel kalles kategorisk variabel. Kategoriske variabler listet ofte opp i antall eller prosenten av individer som utgjør en kategori. Slike variabler blir målt på nominalskalanivå (Lund og Christophersen 2008). Andre variabler har tallmessige verdier som gjør at vi kan utføre regning i form av gjennomsnitt og lignende. Denne type variabel kalles kvantitativ, og befinner seg enten på ordinal-, intervall- eller forholdstallsnivå. Ordinalnivå kjennetegnes ved at en kan ordne objektene i en eller annet rekkefølge (Selnes 2004). For eksempel vil utdanning kunne være en slik variabel. Ved intervallnivå vil svaralternativene også kunne rangeres, men i tillegg vil avstanden mellom kategoriene være definert (ibid). I følge Selnes (2004) vil svaralternativer som varierer fra ”helt enig” til ”helt uenig” kunne plasseres på intervallnivå. Kunnskap om hvilket skalanivå variabelen er målt på er viktig fordi det forteller noe om hvilke statistiske analyseteknikker som kan benyttes (Lund og Christophersen 2008, Ringdal 2009).

### 5.2.1 Utvikling av mål

Denne studien ønsker å se om antall ”gråsoneelever” har en samvarians med kompetansen til lærerne og terskelen til PPT og ressursteam når det gjelder anbefaling om henvisning til sakkyndig vurdering. Er det slik at det finnes flere gråsoneelever i klasser hvor læreren antas å ha lav kompetanse og/eller der hvor læreren opplever at PPT og ressursteam har høy terskel for å foreslå sakkyndig vurdering? Vi ønsker også å se om det er noen sammenheng mellom

lærerkompetanse og vurdering graden av kvalitet på PPT og ressursteam. Dette er fordi vi tenker at kvalitetsnivået på PPT og ressursteam henger sammen lærerkompetanse, og at de råd de gir vil ha en sammenheng med betydningen av terskelnivået for henvisninger til PPT. Dersom læreren mottar gode råd om tilpasset opplæring spiller det kanskje ikke så stor rolle om terskelnivået er høyt eller lavt, og dermed spiller terskelnivået liten rolle for antallet gråsoneelever.

### 5.2.2 Antall gråsoneelever

Vi har valgt å lage en variabel som måler antall gråsoneelever. Spørsmålene som er tenkt å måle dette er som følger: ”Hvor mange elever i din gruppe mener du at ikke har et forsvarlig utbytte av opplæringen i den ordinære undervisningen?”. I tillegg har vi en variabel som måler antall elever med spesialundervisning i gruppen og en variabel som måler antall elever i gruppen som helhet. Alle spørsmålene er på ordinalnivå.

### 5.2.3 Lærerens kompetanse

Kompetansebegrepet er som nevnt omfattende, og vi har sett oss nødt til å velge noen variabler. Vi har valgt å legge vekt på hvordan læreren opplever sin egen kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Dette er fordi vi ønsker å se om det er en korrelasjon mellom opplevd kompetanse og antall gråsoneelever. Vi ønsker også å se om høy kompetanse og god kvalitetsvurdering av ressursteamet og PPT samvarierer. I tillegg har vi valgt utdannelsesbakgrunn, ansiennitet og kjennskap til elevgruppen som variabler for å se om disse har en betydning for antall gråsoneelever i gruppen. Variabel 2 tillater flere svaralternativer og har heller ikke en tydelig rangordning. Spørsmålene er formulert som følgende:

VARIABEL	KOMPETANSE
1	Jeg har nok kunnskap om tilpasset opplæring til at jeg kan tilrettelegge undervisningen for elever med ulike forutsetninger og behov.
2	Hvilken utdanning har du?
3	Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4	Hvor lenge har du fulgt fjerde trinn?

Tabell 1: Mål på lærerkompetanse

## 5.2.4 Terskelnivå for anbefaling om sakkyndig vurdering

I forhold til definisjonen vår av ”gråsoneelever” er vi nysgjerrige på om lærerne opplever at PPT og ressursteamet har for høy terskel når det kommer til anbefaling om henvisning til sakkyndig vurdering, og om dette i så fall har en sammenheng med antall gråsoneelever. Det er i ressursteamet bekymringsmeldinger skal legges frem, og det vil derfor være av størst interesse om disse opplever å ha høy terskel for å foreslå henvisning. Dette vil også settes opp mot antall gråsoneelever gjennom en krysstabell. Vi er også interessert i om PPT alene har bedt læreren om å vente med å sende inn henvisning, hvor lenge de i så fall ble bedt om å vente og om det bli gitt en begrunnelse for hvorfor læreren skulle vente. Disse tre variablene vil bare presenteres som en deskriptiv analyse. Følgende fire spørsmål ble definert for å måle dette:

VARIABEL	PPT	RESSURSTEAM
1	Har PP-rådgiveren bedt deg om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering når du har lagt frem en bekymring for en elev?	Ressursteamet har høy terskel for å foreslå henvisning om sakkyndig vurdering når jeg legger frem en bekymring for en elev
2	Dersom PP-rådgiveren har bedt deg om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering, hvor lenge har du i så fall blitt bedt om å vente?	
3	Hva var begrunnelsen for at PP-rådgiveren ba deg vente med å sende inn henvisning?	

Tabell 2: Mål på terskelnivå

## 5.2.5 Grad av kvalitet på PPT og ressursteam

Når det kommer til kvaliteten på PPT og ressursteamet har vi basert oss på lærernes vurderinger. Vi har tatt utgangspunkt i de to dimensjonene presentert i Grönroos' modell. Vi sikrer begrepsoperasjonalisering gjennom ulike valideringsteknikker og ved en reliabilitetsanalyse. Etter å ha gjennomført disse valideringsprosessene vil vi inspisere resultatene nøye for å se om de opprinnelige målene kan tas med i resten av analysen.

Med utgangspunkt i den funksjonelle kvalitetsdimensjonen har vi formulert disse spørsmålene:

VARIABEL	PPT	RESSURSTEAM
1	PP- rådgiveren lytter aldri til mine bekymringer	Ressursteamet lytter aldri til mine bekymringer
2	PP- rådgiveren setter alltid av nok tid til å drøfte elever jeg er bekymret for utenfor ressursteam dersom jeg har behov for dette	Det settes alltid av nok tid i ressursteam til å drøfte elever jeg er bekymret for dersom jeg har behov for det
3	Råd gitt fra PP- rådgiveren i og utenfor ressursteamet bygger videre på kunnskap jeg allerede har slik jeg lett kan benytte meg av rådene	Råd gitt fra ressursteam bygger videre på kunnskap jeg allerede har slik jeg lett kan benytte meg av rådene
4	PP- rådgiveren besitter den kompetansen jeg mener hun/han bør ha	Ressursteamets medlemmer har den kompetansen jeg trenger
5	PP- rådgiveren setter alltid av nok tid til å drøfte elever jeg er bekymret for utenfor ressursteam dersom jeg har behov f	Det settes alltid av nok tid i ressursteam til å drøfte elever jeg er bekymret for dersom jeg har behov for det

Tabell 3: Mål på funksjonell kvalitet

Med utgangspunkt i den tekniske kvalitetsdimensjonen har vi valgt å lage 10 spørsmål. Også her er alle variablene på ordinalnivå. Spørsmålene som er tenkt å måle dette er som følger:

VARIABEL	PPT	RESSURSTEAM
1	PP- rådgiverens råd både i og utenfor ressursteamet er ikke tilpasset skolens bevilgninger av ressurser	Ressursteamets råd er ikke tilpasset skolens bevilgninger av ressurser
2	PP- rådgiveren foreslår alltid tiltak for elever som ikke er henvist til sakkyndig vurdering hos PPT, men som jeg likevel er bekymret for	Ressursteamet foreslår alltid tiltak for elever jeg er bekymret for uten IOP
3	PP- rådgiveren hjelper meg med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tiltak som tidligere er foreslått ikke fungerer	Ressursteamet hjelper meg med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tiltak som tidligere er foreslått ikke
4	PP- rådgiveren gir sjelden råd i henviste saker både i og utenfor ressursteamet, før den sakkyndige vurderingen foreligger	Ressursteam gir sjelden råd i henviste saker før den sakkyndige vurderingen foreligger
5	Veiledningen PP- rådgiveren gir meg både i og utenfor ressursteam samsvarer ikke med mine behov	Veiledningen som ressursteamet gir samsvarer ikke med mine behov

Tabell 4: Mål på teknisk kvalitet

Den erfarte kvaliteten sier noe samlet om de erfaringer læreren har gjort både i forhold til prosessen i arbeidet (den funksjonelle kvaliteten) og det produktet eller resultatet læreren sitter igjen med (den tekniske kvaliteten). Det antas dermed at den erfarte kvaliteten er en effekt av den funksjonelle og den tekniske kvaliteten som læreren har erfart i møtet med PPT og ressursteam.

## 5.3 Faktoranalyse av teknisk og funksjonell kvalitet

Før vi begynner på analysen vil vi gjennomføre en faktoranalyse. Målet med dette er å analysere avhengighetsforholdet mellom et stort antall variabler, her variablene innenfor

teknisk og funksjonell kvalitet (Selles 2004). Faktoranalyse gjør en i stand til å identifisere i hvilken grad de enkelte spørsmålene fanger opp den underliggende faktoren, og eventuelt om det er flere faktorer i datasettet (ibid).

### 5.3.1 Konvergent validitet

Konvergent validitet kan defineres som graden av korrelasjon mellom to mål som skal måle det samme begrepet. Konvergent analyse vil si at en ser om elementer innenfor samme delområde korrelerer høyt med hverandre (Kleven 2002a). Studiens mål som skal analyseres er teknisk kvalitet og funksjonell kvalitet. For å se om målene er konvergente benyttes faktoranalyse med ekstraksjonsmetoden "Maximum Likelihood". Bruk av metoden "Maximum Likelihood" sikrer estimerer som mest sannsynlig gir den observerte korrelasjonen dersom dataene stammer fra en normalfordeling (DeCoster 1998). Under denne målingen skal målene minst lade  $> 0,3$  og helst  $> 0,5$  for at de skal kunne være gode representanter for å beskrive begrepet (Gassne 2008). Verdier  $< 0,1$  utelates for å få en mer oversiktlig fremstilling av resultatet.

	Faktor
	1
kval.res4	.756
kval.res5	.496
kval.res7	.867
kval.res10	.358
kval.res8	.787

Tabell 5. Ressursteamets tekniske kvalitet

	Faktor	
	1	2
kval.pp4	.663	-.258
kval.pp5	.578	.621
kval.pp7	.634	-.510
kval.pp8	.836	-.071
kval.pp10	.267	.730

Tabell 6. PPTs tekniske kvalitet

Den tekniske kvaliteten på ressursteam blir som nevnt målt med totalt fem mål. Samtlige av disse besto de validitetsmessige analysene (tabell 5). Den konvergente analysen viste at målene hadde gode egenskaper og korrelerte i høy grad med hverandre. Det eneste målet som korrelerte noe lavt var mål 4; kval.res10. I tillegg viste denne analysen at målene ikke fordelte seg på to dimensjoner. Alle målene ladet høyt på samme faktor.

Det ble avgjort ikke å trekke noen endelige konklusjoner før den divergente analysen var utført. Divergent analyse utføres for å sikre at ulike dimensjoner tilhørende et bestemt begrep ikke lader sammen med dimensjoner til andre begreper. Årsaken til at målene ikke fordelte seg på to dimensjoner kan ligge i målenes egenskaper. De unike aspektene ved de to dimensjonene ble antageligvis ikke identifisert grundig nok, og dermed ble dimensjonene for identiske.

Den tekniske kvaliteten til PPT ble målt totalt fem mål (tabell 6). Den konvergente analysen viste at alle målene ladet på to faktorer. Mål fem; kval.pp10 ladet høyest på faktor to, og under .30 på faktor en. Mål to; kval.pp5 ladet også høyests på faktor to, men hadde  $< 0,2$  mellom de to faktorene. Vi avgjorde ikke å fjerne noen av målene før den divergente analysen var utført.

	Faktor
	1
kval.res1	.689
kval.res9	.581
kval.res2	.518
kval.res3	.498
kval.res6	.397

Tabell 7. Ressursteamets funksjonelle kvalitet

	Faktor
	1
kval.pp1	.830
kval.pp2	.740
kval.pp3	.651
kval.pp6	.331
kval.pp9	.718

Tabell 8. PPTs funksjonelle kvalitet

Den funksjonelle kvaliteten til ressursteam ble målt med totalt fem mål (tabell 7). Heller ikke ved denne analysen fordelte målene seg på to dimensjoner. Vi venter på den divergente analysen før vi trekker konklusjoner på dette området om hvorvidt målene skal beholdes. Mål fem; kval.res6 viste riktignok noe lav korrelasjon, men er godkjent i forhold til krav.

Den funksjonelle kvaliteten til PPT ble også målt med totalt fem mål (tabell 8). Her lader alle målene på en faktor. Mål fire; kval.pp6 viser likevel noe lav korrelasjon. Dette målet samsvarer med mål 5; kval.res6 i analysen av ressursteamene som også hadde lav korrelasjon. Kval.pp6 og kval.res6 handler om at rådene er tilpasset skolens bevilgninger av ressurser. Ressurser kan vurderes som noe som ligger utenfor den funksjonelle kvalitetsdimensjonen, fordi det ligger utenfor ressursteamets og PPTs ansvarsområde og muligheter for påvirkning.



Samtidig vil tilgang på ressurser antageligvis kunne påvirke kvaliteten og muligheter for gjennomføring av ulike tiltak.

### 5.3.2 Divergent analyse

På samme måte som at begrepene innefor samme dimensjon bør være overensstemmende, er det også viktig at begreper innenfor ulike dimensjoner ikke er sammenfallende (Kleven 2002a). Divergent analysen sikrer at mål tilhørende et bestemt begrep er signifikant forskjellige fra mål tilhørende et annet begrep. Divergent analyse benyttes når man har flere begrep med multiple mål. Dette er for å avdekke at målene ikke lader på et annet begrep enn det er ment å tilhøre. For å avdekke målenes divergente egenskaper benyttes her ekstraksjonsmetoden "Maximun Likelihood". Kravene som stilles er ladning  $> 0,3$ , helst  $> 0,5$ . Vi måler videre om begrepene har en kryssladning på  $> 0,2$ . En kryssladning indikerer at målet lader på flere begrep, og begreper som da lader på  $> 0,2$  vil derfor fjernes.

	Faktor		
	1	2	3
kval.res1	.756		
kval.res2	.570	.459	
kval.res3	.584		
kval.res6	.362		
kval.res9	.763		
kval.res4			-.717
kval.res5			-.907
kval.res7			-.618
kval.res8	.441	.370	-.400
kval.res10		.923	

Tabell 9. Divergent analyse av ressursteam

Ved analysen av ressursteamene fordeler målene seg på tre faktorer, men en overvekt på faktor 1 og 3 (tabell 9). Analysen viser at mål 2; kval.res2 har en kryssladning mellom faktor en og to som ikke er  $> 0,2$ . Dette målet fjernes derfor siden dette kan tyde på at det lader på begge begrepene. Vi velger også å fjerne mål10; kval.res10 kun lader på faktor to, i motsetning til flertallet av de andre måleenhetene, siden dette målet da antageligvis representerer et annet begrep. De resterende målene som har en kryssladning velger vi å beholde da det er en forskjell på  $> 0,2$ .

	Faktor	
	1	2
kval.res1	.836	
kval.res3	.535	
kval.res6	.490	
kval.res9	.751	
kval.res4		-.713
kval.res5		-.894
kval.res7	.302	-.667
kval.res8	.452	-.496

Tabell 10. Divergent analyse av ressursteam med beholdte mål

En ny analyse av de godkjente begrepene viste at alle begrepene nå ladet på en faktor. Dette stemmer med Grönroos' teori hvor den funksjonelle og den tekniske kvaliteten til sammen utgjør den erfarte kvalitetsdimensjonen. Siden den erfarte kvalitetsdimensjonen er ment å lade på to underliggende kvalitetsdimensjoner valgte vi å tvinge målene inn i to faktorer.

Resultatene viser nå at begrepene fordeler seg på to faktorer (tabell 10). To av målene ladet på begge faktorene, men forskjellen er  $> 0,2$ .

	Faktor	
	1	2
kval.pp8	.875	
kval.pp2	.802	
kval.pp1	.690	
kval.pp7	.647	
kval.pp9	.633	
kval.pp3	.569	.472
kval.pp4	.555	
kval.pp5	.433	-.408
kval.pp6	.411	
kval.pp10		-.464

Tabell 11. Divergent analyse av PPT

Ved analysen av PPT fordeler målene seg på to faktorer med en overvekt av mål som lader på faktor en (tabell 11). Analysen viser at begrepene i stor grad er sammenfallende. Mål seks; kval.pp3 velger vi å fjerne da differansen mellom de to faktorene er  $< 0,2$ . Mål ti; kval.pp10 velger vi også å fjerne da denne kun lader på faktor to.

En årsak til at alle målene unntatt ett lader på samme faktor kan være at PPTs og ressursteamets arbeid i motsetning til andre servicer bygger mye mer på en kontinuerlig prosess. Resultatet som en oppnår er heller ikke tydelig, det er ikke slik at vanskene til en elev blir borte, men det handler mer om at en benytter nye metoder eller angriper problemet på nye måter som en løsning. Det er derfor vanskelig å se et endelig resultat, og de to faktorene går lett over i hverandre. Dette er noe vi ser i lærernes vurdering av PPT. Andre service for eksempel bilverksteder har klarere skiller mellom resultat og prosess ved at du for eksempel bestiller en reparasjon av en ødelagt bil og ender opp med en fungerende bil.

### 5.3.3 Målenes reliabilitet

For å sikre den interne konsistensen mellom målene, må det kontrolleres for om målene er reliable. Med reliabilitet menes korrelasjonen mellom det operasjonaliserte begrepet og det abstrakte begrepet, og i hvilken grad dataene er fri for tilfeldige feil (Kleven 2002a, Lund og Christophersen 2009, Moore og McCabe 2006). Vi benytter alpha- koeffisienten som mål på reliabilitet for å kunne si noe om begrepet har en akseptabel validitet (Kleven 2002a). I hvor stor grad målene bør korrelere er et omdiskutert tema, og avhenger blant annet av antall mål en benytter for å belyse sammenhengen. Dersom en bruker et lite antall mål, for eksempel færre enn ti, er det vanlig å finne en lav verdi på Cronbach's Alpha (Pallant 2007). Vi har benyttet oss av få mål på hvert begrep og vil dermed kunne regne med lav verdi på Cronbach's Alpha. I følge Reve (1985) kan mål som lader mellom .5 og .8 godkjennes, men målene for hvert begrep bør i utgangspunktet lade  $> .7$ .

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.780	.783	4

Tabell 12. Reliabilitet på ressursteamets tekniske kvalitet

Cronbach's Alpha for den tekniske dimensjonen til ressursteamet lader godt over .7 (tabell 12). Dette kan tolkes som at 78 prosent av variansen innenfor dette begrepet er reliabel.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.591	.593	4

Tabell 13. Reliabilitet på ressursteamets funksjonelle kvalitet

Cronbach's Alpha for den funksjonelle dimensjonen til ressursteamet lader under .7 (tabell 13). Det lave verdien kan delvis forklares av at vi har et lite utvalg måleenheter, kun 4 enheter. Analysen viser at kun 59 prosent av variansen innenfor begrepet funksjonell kvalitet betraktes som reliabel, men på grunn av få måleenheter kan vi stille spørsmål ved om resultatet ville fremstått annerledes ved flere måleenheter.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.797	.813	8

Tabell 14. Reliabilitet på PPTs erfarte kvalitet

Fordi den tekniske og den funksjonelle kvalitetsdimensjonen til PPT ladet på samme faktor, velger vi å se på disse som en felles dimensjon (tabell 14). Den felles dimensjonen som vi benytter oss av kan sammenlignes med det som i Grönroos' modell omtales som den erfarte kvaliteten. Ved å bruke denne fellesdimensjonen lader Cronbach's Alpha nå  $> 0.7$ . Analysen viser at hele 79,7 prosent av variansen innenfor det erfarte kvalitetsbegrepet kan betraktes som reliabel. Dette indikerer at det var en god beslutning å slå det funksjonelle og det tekniske begrepet sammen til en dimensjon.

### 5.3.4 Indeksering av mål

De konvergente og divergente analysene som har blitt utført sier noe om hvordan målene korrelerer i forhold til hverandre. På bakgrunn av de analyser som er gjort velger vi å indeksere de målene som er valgt ut, det vil si at vi bruker delinformasjonen på de enkelte målene som grunnlag for en samleskåre (samleindeks) (Befring 2002). Noen ganger kan en velge å vekte enkelte delinformasjoner ulikt, men vi har valgt å tillegge alle målene samme

vekt da dette er den vanligste måten å operasjonalisere variablene på (ibid). De videre analysene baserer seg nå de indekserte skårene innenfor kvalitetsdimensjonene.

# 6 ANALYSE

## 6.1 Generelle resultater

Det var totalt 66 lærere som fullførte undersøkelsen, men ikke alle disse svarte på alle spørsmålene i spørreundersøkelsen. Svarraten varierer fra 82 på noen av spørsmålene til 55 svar på andre spørsmål. Antall respondenter faller noe utover i spørreskjemaet, noe som antyder at enkelte av respondentene faller fra underveis i skjemaet. Noen av respondentene har kun svart på kartleggingsspørsmålene, og disse har vi sett bort fra ved nærmere analyse, da det er vanskelig å trekke noen slutninger på bakgrunn av disse.

Generelt fremstår lærerne i vår undersøkelse som relativt fornøyd med både ressursteam og PPT. Dette viser seg ved at flertallet av svarene på holdningsspørsmålene havner på den positive siden. Av totalt 25 holdningsspørsmål har 21, 5 av spørsmålene det høyeste antallet respondenter på en av svarkategoriene på av positive siden skalaen. Samtidig er det slik at flertallet av lærerne samler seg i midten av skalaen, der de er ”delvis enig” eller ”delvis uenig”, med de som er ”delvis enige” som en overvekt. Ved hele 14,5 av spørsmålene utgjør svarkategorien ”delvis enig” den kategorien som har flest svar.

Samtidig antyder undersøkelsen at lærerne er svakt mer fornøyd med ressursteamet enn de er med PPT. Dette er fordi lærerne på 5 av de 25 holdningsspørsmålene, er mer positive i forhold til ressursteam. De spørsmålene der lærerne er mer fornøyd med ressursteamet handler om i hvilken grad det settes av tid til saken, og resultatene indikerer også at de i større grad erfarer at ressursteamet hjelper dem i saker som omhandler elever uten rett på spesialundervisning. Spørreundersøkelsen antyder videre at lærerne erfarer at PPT i større grad har fokus på elevens behov og forutsetninger enn det ressursteamet har, og PPT i mindre grad tar hensyn til skolens ressurser ved forslag om tiltak. Samtidig er det vanskelig å si noe med et så lite antall respondenter.

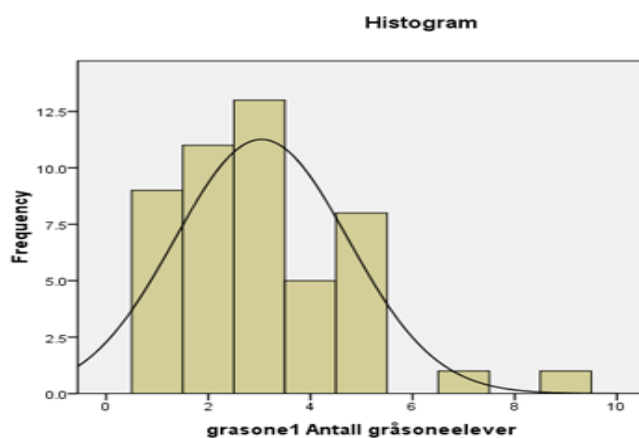
Innenfor skjemaet er det ganske store variasjoner mellom respondentene. Ved tre av holdningsspørsmålene er det ingen som har svart ”Helt uenig”, mens det er 18 om har svart dette på et annet spørsmål. Også på den motsatte siden av skalaen er det store variasjoner, ved ”Helt enig” kategorien varierer antall respondenter fra 2 på det laveste til 42 på det høyeste. Også innenfor forventningsspørsmålene er det store variasjoner, der enkelte respondenter har

krysset av opptil 13 alternativer, har andre ikke fylt ut noe eller kun et alternativ. Samme respondent har også variert i antall svar, der en for eksempel har svart på 13 alternativer innenfor PPT, mens vedkommende har svart kun på et alternativ på de andre spørsmålene.

Det er også forskjeller når det gjelder spredning innenfor samme spørsmål. For eksempel er det ved spørsmål kval.res.1: ”Ressursteamet lytter aldri til mine bekymringer” er en klar overvekt i den positive retningen, der 42 respondenter har svart helt uenig, mens ingen respondenter mener at dette er et problem. På spørsmål kval.pp2: ”PP- rådgiveren setter alltid av nok tid å drøfte elever jeg er bekymret for utenfor ressursteam dersom jeg har behov for dette”, er det mye større spredning mellom respondentene der 14 respondenter befinner seg på de hver av de midtre kategoriene, mens 9 og 10 respondenter befinner seg på hver sin ytterkant.

Det er en ganske stor andel som har benyttet seg av ”vet ikke”- kategorien, selv om antallet varierer svært mye mellom de enkelte spørsmålene. Ved spørsmål kontakt.res.1: Det er lett å ta kontakt med ressursteamet dersom jeg er bekymret for en elev, utgjør ”vet ikke kategorien” for eksempel kun 1, 52 prosent. Til motsetning utgjør ”vet ikke kategorien” hele 31, 03 prosent av respondentenes svar på spørsmål kval.pp8: ”PP- rådgiveren hjelper meg med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tiltak som tidligere er foreslått ikke fungerer”. Denne store variasjonen kan indikere at det er store forskjeller mellom respondentenes kunnskaper innenfor de forskjellige områdene som spørreskjemaet dekker.

## 6.2 Gråsoneelever



Figur 3. Antall gråsoneelever i gruppen

Ser man på antall gråsonerelever lærerne oppgir at de har i gruppen de er kontaktlærer for finner vi at variasjonsbredden ligger fra 0 til 9 gråsonerelever i gruppen (figur 3). Det er i gjennomsnitt 2,2 gråsonerelever i hver gruppe, som vil si per kontaktlærer. Til sammen er det 17 av 65 respondenter som opplyser at de ikke har gråsonerelever i gruppen sin. Det er 20 respondenter som opplyser at de har 1 til 2 gråsonerelever i gruppen, 18 som opplyser at de har 3-4, 5 som opplyser at de har 5-6 og 2 som har flere enn 6 gråsonerelever i gruppen.

Ser man på gruppestørrelsen generelt ser man at 69,7 prosent av kontaktlærer har ansvar for mellom 16-25 elever, hvorav 33,3 prosent har mellom 16-20 elever i gruppen og 36,4 prosent har mellom 21-26 elever i gruppen. Variasjonsbredden er fra 5 til mer enn 30 elever.

		Antall elever i gruppen						
		5-9 elever	10-15 elever	16-20 elever	21-25 elever	26-30 elever	Flere enn 30 elever	Total
Antall	Ingen elever	1	3	7	4	1	1	17
gråsonerelever	1 elev	0	0	3	5	1	0	9
	2 elever	0	1	3	4	3	0	11
	3 elever	1	1	4	3	4	0	13
	4 elever	0	1	0	2	2	0	5
	5 elever	0	0	5	3	0	0	8
	7 elever	0	0	0	1	0	0	1
	9 elever	0	0	0	1	0	0	1
	Total	2	6	22	23	11	1	65

Tabell 15. Antall gråsonerelever kryssset mot elevgruppens størrelsen

Setter man opp antall gråsonerelever opp mot antall elever i gruppen generelt i krysstabell, ser man de fleste gråsonerelevne opptrer i gruppene 16- 20 elever og 21-25 elever (tabell 15). Da hovedvekten av lærerne som har respondert har mellom 16-25 elever i gruppen, er det heller ikke usannsynlig at hovedvekten av gråsonerelever vil havne innenfor denne gruppen da det er



her vi har flest respondenter. Vi kan derfor ikke si noe om gruppestørrelsen betydning for antall gråsoneelever ut fra våre data.

		Antall elever med spesialundervisning							
		Ingen elever	1 elev	2 elever	3 elever	4 elever	5 elever	Flere enn 10 elever	Total
Antall	Ingen elever	9	6	2	0	0	0	0	17
gråsoneelever	1 elev	0	1	1	4	0	2	1	9
	2 elever	3	4	2	2	0	0	0	11
	3 elever	0	4	6	1	1	1	0	13
	4 elever	0	0	3	2	0	0	0	5
	5 elever	2	2	2	2	0	0	0	8
	7 elever	0	0	0	0	1	0	0	1
	9 elever	0	0	0	0	1	0	0	1
	Total	14	17	16	11	3	3	1	65

Tabell 16. Antall gråsoneelever kryssset mot antall elever med spesialundervisning.

I gjennomsnitt er 1,84 elever med spesialundervisning per kontaktlærer. Variasjonsbredden er fra 0 til ”flere enn 10” elever. Det er kun en person som har flere enn ti elever med spesialundervisning, og det er ingen andre som har flere enn fem elever. Gjennomsnitt er veldig sensitivt for ekstremverdier, det vil si verdier som skiller seg ekstremt fra de andre verdiene (Moore og McCabe 2006). En kan derfor stille spørsmål ved gjennomsnittstallet her. Det blir derfor også ekstra viktig å se på tendensene innenfor svarene på dette spørsmålet. Av respondentene opplyser 21,5 prosent at de ikke har elever med spesialundervisning i gruppen. 50 prosent opplyser at de har en til to elever, 16,9 prosent opplyser at de har 3 elever og 10,8 prosent har flere enn fire elever med spesialundervisning i gruppen.

Er det slik at antall elever med spesialundervisning i gruppen kan fortelle oss noe om antall gråsoneelever? Er det for eksempel slik at et høyt antall gråsoneelever bør antyde at alle elevene med ekstra behov i gruppen har fått de ekstra ressursene de trenger? Eller er det slik at et høyt antall gråsoneelever indikerer at læreren eller skolen har manglende kompetanse

innefor området tilpasset undervisning? Setter man antall gråsoneelever opp mot antall elever med spesialundervisning i krysstabell ser man at det ikke er noe tydelig mønster, og at de fleste lærerne har 0-3 elever med spesialundervisning og 0-5 gråsoneelever i gruppen sin (tabell 16).

## 6.3 Lærerkompetanse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt uenig	2	3.0	3.1	3.1
	Delvis uenig	15	22.7	23.1	26.2
	Delvis enig	36	54.5	55.4	81.5
	Helt enig	12	18.2	18.5	100.0
	Total	65	98.5	100.0	
Missing	System	1	1.5		
Total		66	100.0		

Tabell 17. Lærernes opplevelse av egen kompetanse

Ser man på kontaktlærernes opplevelse av egen kompetanse innenfor tilpasset opplæring, er gjennomsnittssvaret 2,89, noe som tilsvarer en positiv holdning til at egen kompetanse er tilstrekkelig høy (tabell 17). Median er imidlertid 3,00, noe som indikerer en svært svak venstreskjev fordeling i utvalget. Til sammen er det 26, 15 prosent av lærerne i undersøkelsen som ikke er enig i at deres kompetanse innenfor området tilpasset opplæring er tilstrekkelig høy til at de kan tilrettelegge undervisningen til elever med ulike forutsetninger og behov innenfor den ordinære undervisningen.

En kan diskutere om mangelen på et nøytralt svaralternativ, kan presse lærernes svaralternativer over i den ene eller andre retningen. Det er 55,4 prosent av lærerne som havner i kategorien ”delvis enig” i at egen kompetanse innenfor tilpasset opplæring er tilstrekkelig. Det at lærerne velger å fremstå som delvis enig i at de her tilstrekkelig kompetanse kan komme av at lærerne sitter inne med tanker om hva som forventes av dem (Haraldsen 1999). Læreren kan da velge det positive alternativet fremfor det negative både fordi de kan føle at det forventes kompetanse på dette området utenifra, men også fordi de selv føler de her burde ha kompetanse.

	Kunnskap om TPO				
	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Total
Førskolelærer m/PAPS	-	3	3	3	9
Allmennlærer	-	6	14	2	22
Allmennlærer m/ 1.avd					
spes.ped.	-	-	-	-	-
Spesialpedagog	-	-	2	5	7
Adjunkt/lektor	1	3	14	4	22
Adjunkt/lektor m/ opprykk	1	7	12	6	26
Annet	-	1	1	-	2

Tabell 18. Lærernes opplevelse av egen kompetanse kryssset mot utdannelse

Av respondentene som har svart på undersøkelsen er flertallet enten allmennlærer, adjunkt eller lektor, eller adjunkt eller lektor med opprykk. Til sammen er det 22 respondenter som har oppgitt mer enn én utdannelse. Den vanligste kombinasjonen er allmennlærer og adjunkt og hele tolv responder har denne kombinasjonen.

Setter man lærernes opplevelse av egen kompetanse opp mot utdannelsesbakgrunn finner man at 33,4 prosent av førskolelærerne med PAPS er delvis uenig i at de har tilstrekkelig kompetanse om tilpasset opplæring (tabell 18). Blant adjunktene eller lektorene med opprykk er det 30,1 prosent som mener de ikke har nok kompetanse og blant allmennlærere er 27,3 prosent som mener det samme. Hos adjunktene og lektorene er det bare 18,2 prosent som oppgir at de er delvis uenig eller helt uenig i at de har nok kompetanse om tilpasset opplæring. Spesialpedagogene er den eneste gruppen hvor alle respondentene oppgir at de er delvis enig eller helt enig i at de har nok kompetanse om tilpasset opplæring. Dette kan ha en sammenheng med det ekstra fokuset på tilpasset opplæring disse studiene har. Vi har valgt å utelate allmennlærere med første avdeling spesialpedagogikk da det bare er tre respondenter i denne gruppen, fordi det da vil være mulig å identifisere disse lærerne da de utgjør en såpass liten gruppe. Fordi det er så få respondenter i hver gruppe er det vanskelig å trekke noen gode slutninger, men det kan synes som grad og type av utdannelse har en viss betydning for hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse.

		Ansiennitet				
		1-5 år	6-10 år	11-15 år	16 år eller mer	Total
Kunnskap om TPO	Helt uenig	1	1	0	0	2
	Delvis uenig	7	1	5	2	15
	Delvis enig	16	6	10	4	36
	Helt enig	2	1	5	4	12
	Total	26	9	20	10	65

Tabell 19. Lærernes opplevelse av egen kompetanse kryssset mot ansiennitet

Ser man antall år lærerne har vært i yrket opp mot vurdering av egen kompetanse finner man at 69,2 prosent av de lærerne som har vært i kortest i yrket (1-5 år) er delvis enig eller helt enig i at deres egen kompetanse innenfor tilpasset opplæring er tilstrekkelig (tabell 19). Blant de som har jobbet lengst i yrket (mer enn 16 år) er det 80,0 prosent som mener det samme. Det er altså et skille på i overkant av 10 prosent mellom de som har jobbet lengst og kortest som lærere, hvor de som har jobbet lenge i yrket virker å være mer fortrolig med sin kompetanse enn de som har jobbet i kort tid.

Ser man på de to gruppene i midten, de som har jobbet mellom 6-10 år og de som har jobbet mellom 11-15 år finner vi at de som har jobbet som lærere mellom 11-15 år har en noe lavere vurdering enn de som har vært lærere i 6-10 år. Vi ser at 77,8 prosent er enig eller delvis enig i at de har tilstrekkelig kompetanse innenfor området tilpasset opplæring blant de som har jobbet i 6-10 år, men 75,0 prosent mener dette hos de som har jobbet i 11-15 år. Det synes her som at de som har jobbet i nest lengst tid er mindre fornøy med sin egen kompetanse enn de som har jobbet i nest kortest tid. Det få antall respondenter i hver gruppe kan lett påvirke resultatene i den eller andre retningen. Vi antar derfor at ansiennitet har en positiv sammenheng med opplevelse av egen kompetanse. Dette vil si at vi velger å tolke resultatene som om det er en gradvis økende positiv vurdering av egen kompetanse med økende ansiennitet.

		Kjennskap til elevgruppen					
		Siden 1 trinn	Siden 2 trinn	Siden 3 trinn	Bare dette året	Annet	Total
Kunnskap om TPO	Helt uenig	0	0	1	1	0	2
	Delvis uenig	5	2	3	5	0	15
	Delvis enig	8	9	6	12	1	36
	Helt enig	6	0	3	2	1	12
	Total	19	11	13	20	2	65

Tabell 20. Lærernes opplevelse av egen kompetanse kryssset mot kjennskap til elevgruppen

Det er stor spredning i hvor lenge lærerne har fulgt den gruppen de nå er kontaktlærere for (tabell 20). Flertallet har fulgt gruppen enten fra første trinn eller bare dette året. 28,8 prosent har fulgt gruppen siden først trinn, 18,2 prosent siden andre trinn, 19,7 prosent siden tredje trinn og 30,3 prosent har fulgt gruppen bare dette året. Tre prosent av lærerne oppgir ”annet”. Annet kan for eksempel bety at de har vært ute i permisjon og nå har kommet tilbake igjen, eller at de av andre grunner har fulgt trinnet i en periode, men hatt et opphold.

Ser man lærerens kjennskap til elevgruppen de nå er kontaktlærer for på fjerde trinn opp mot deres vurdering av egen kompetanse finner man da de som har fulgt gruppen fra tredje trinn eller bare dette året har en lavere vurdering av egen kompetanse enn de som har fulgt gruppen fra første eller andre trinn. Den lave vurderingen av egen kompetanse kan antas å skyldes at de ikke har samme kjennskap til elevgruppen og deres læring og utvikling, som de lærerne som har fulgt sin gruppe over lengre tidsrom. Kjennskap til gruppen vil kunne gjøre det enklere for læreren å tilpasse undervisningen, da kontaktlæreren i større grad vil kjenne till den enkeltes elevs forutsetninger og behov.

		Kjennskap til elevgruppen					
		Siden 1 trinn	Siden 2 trinn	Siden 3 trinn	Bare dette året	Annet	Total
Ansiennitet	1-5 år	4	3	6	13	0	26
	6-10 år	4	2	2	2	0	10
	11-15 år	8	4	3	4	1	20
	16 år eller mer	3	3	2	1	1	10
	Total	19	12	13	20	2	66

Tabell 21. Lærernes kjennskap til elevgruppen krysset mot ansiennitet

En annen forklaring på dette kan være at det finnes en overvekt av lærere med lav ansiennitet som rapporterer at de har fulgt gruppen fra tredje trinn eller bare dette året (tabell 21). En lærer med mindre erfaring kan ha vanskeligere for å forutse situasjoner før de utspiller seg, og de har mindre grad hatt muligheten til å ha ervervet seg mengder av taus kunnskap og erfaring i forhold til lærerfaget. Dette kan anses som en mulig årsak til at disse lærerne vurderer sin kompetanse i forhold til tilpasning som lavere enn lærere med høyere ansiennitet.

Lærernes vurdering av egen kompetanse kan dermed ut fra vårt datamateriale først og fremst synes å henge sammen med type utdanning og ansiennitet i yrket.

### 6.3.1 Lærers opplevelse av egen kompetanse og betydningen for antall gråsoneelever

Når en setter læreren opplevelse av egen kompetanse opp mot antall gråsoneelever i gruppen viser spredningsplottet en lav negativ korrelasjon (vedlegg 3.1). Dette indikerer at jo høyere kompetanse du opplever at du har, jo færre gråsoneelever opplever du at du har. Det er til sammen 45 respondenter som er med i denne analysen.

	Antall gråsoneelever
Kunnskap om TPO Pearson Correlation	-.132
Sig. (2-tailed)	.294
N	65

Tabell 22: Kunnskap om tilpasset opplæring og antall gråsoneelever

Den diskriminante analysen viser en svært svak negativ korrelasjon mellom lærerkompetanse og antall gråsoneelever (tabell 22). Hypotesen om at det er en samvariasjon mellom vurdering av egen kompetanse og antall gråsoneelever i gruppen må derfor forkastes. Dette betyr at vi ikke kan si at lærerens opplevelse av egen kompetanse er av betydning for antall gråsoneelever i gruppen.

### 6.3.2 Kjennskap til elevgruppens betydning for antall gråsoneelever

		Siden 1 trinn	Siden 2 trinn	Siden 3 trinn	Bare dette året	Annet	Total
Antall gråson- elever	Ingen elever	5	4	5	3	0	17
	1 elev	2	1	1	5	0	9
	2 elever	2	3	1	4	1	11
	3 elever	4	2	2	4	1	13
	4 elever	2	0	2	1	0	5
	5 elever	3	1	1	3	0	8
	7 elever	0	0	1	0	0	1
	9 elever	1	0	0	0	0	1
	Total	19	11	13	20	2	65

Tabell 23. Kjennskap til elevgruppen kryssset mot antall gråsoneelever

Som vi har sett tidligere at det antas at kjennskap til elevgruppen har en betydning for i hvilken grad man klarer å tilpasse undervisningen for elevgruppen. Vi har valgt å se på hvor lenge kontaktlæreren har fulgt elevgruppen opp mot antall gråsoneelever de opplever at de har i sin gruppe i en krysstabell (tabell 23). Det er til sammen 65 respondenter som er med i denne analysen. Krysstabellen viser ingen tydelige tendenser til at de lærere som har fulgt elevgruppen over lengre tid har færre gråsoneelever enn de som har fulgt gruppen dette året.

### 6.3.3 Ansiennitetens betydning for antall gråsonerelever

		Ansiennitet				
		1-5 år	6-10 år	11-15 år	16 år eller mer	Total
Antall gråsonerelever	Ingen elever	4	1	9	3	17
	1 elev	5	1	2	1	9
	2 elever	6	0	1	4	11
	3 elever	6	4	2	1	13
	4 elever	1	2	2	0	5
	5 elever	2	1	4	1	8
	7 elever	1	0	0	0	1
	9 elever	1	0	0	0	1
	Total	26	9	20	10	65

Tabell 24. Ansiennitet krysset mot antall gråsonerelever

Sammenligner man antall år kontaktlærerne har vært i yrket med antall gråsonerelever de har i gruppen, finner man en svak nedgang i antall gråsonerelever med økt ansiennitet (tabell 24). I gruppen med lærere som har vært i yrket i 1-5 år er det i gjennomsnitt 2,5 gråsonerelever per lærer. Blant de lærerne som har vært i yrket i 11-15 år er det i gjennomsnitt 1,9 gråsonerelever per lærer. Vi har såpass få respondenter at det er vanskelig å trekke noen endelige konklusjoner, men man kan spørre om økt ansiennitet gir økt kompetanse til å møte gråsonerelevens behov.



### 6.3.4 Utdannelsens betydning for antall gråsonelever

Ser man utdannelsesbakgrunn opp mot antall gråsonelever finner man følgende oversikt:

Utdannelse	Antall gråsonelever per lærer	Antall elever med spesialundervisning per lærer	Antall gråsonelever og elever med spes.und.
Førskolelærer med PAPS	2,8	0,8	3,6
Allmennlærer	1,6	1,8	3,4
Allmennlærer med 1. avd. spes.ped.	-	-	-
Spesialpedagog	3,5	0	3,5
Allmennlærer og adjunkt	3,5	2,0	5,5
Adjunkt eller lektor	1,9	2,3	4,2
Adjunkt eller lektor med opprykk	2,5	1,9	4,4

Tabell 25. Antall gråsonelever basert på lærerens utdannelse

Det er svært få respondenter i hver gruppe, og det er derfor vanskelig å si noe om representativiteten til disse tallene. Vi har valgt å utelate allmennlærere med første avdeling spesialpedagogikk da det bare er tre respondenter i denne gruppen, fordi det da vil være mulig å identifisere disse lærerne da de utgjør en såpass liten gruppe. De gruppene med høyest antall gråsonelever per lærer ut fra våre data er spesialpedagogene, førskolelærere med PAPS, adjunkt/lektor, adjunkt/lektor med opprykk og kombinert allmennlærer og adjunkt. Spesialpedagogene sammen med allmennlærer og adjunkt har det høyeste antall gråsonelever i gruppen. At spesialpedagogene har et såpass høyt tall i forhold til de andre kan skyldes nettopp deres kompetanse innenfor området tilpasset opplæring, og at disse lærerne lettere får i oppgave av skolen å ta ansvar for de elevene som det vurderes som vanskeligere å tilpasse undervisningen for, men som ikke har rett på spesialundervisning. At denne gruppen har en overrepresentasjon av gråsonelever kan dermed muligens komme av at skolen har tatt et bevisst valg om å utnytte disse lærernes ressurser og dermed plassert disse elevene hos lærere med slik kompetanse. Hos gruppen allmennlærere og adjunkter finner vi de to lærerne som har rapportert høyest antall gråsonelever i gruppen, noe som drar gjennomsnittet i gruppen kraftig opp.

Legger man sammen antall gråsoneelever og elever med spesialundervisning i hver gruppe ser man at alle gruppene med unntak av de med kombinasjonen allmennlærer og adjunkt og de med allmennlærer og 1. avdeling spesialundervisning, i gjennomsnitt har mellom 3,4 og 4,4 elever som enten kan kategoriseres som gråsoneelever eller elever med spesialundervisning. Dataene viser ingen tydelige sammenhenger mellom høyt tall på den ene siden og lavt på den andre. Det vil si enten mange gråsoneelever og få elever med spesialundervisning eller omvent.

Våre data viser imidlertid at antall gråsoneelever og elever med spesialundervisning lagt sammen, til en viss del er stigende med grad av utdanning. Det høye tallet hos de som er allmennlærer og adjunkt, kan som nevnt skyldes at det er ekstremverdier i denne gruppen. Det kan være flere årsaker til at antall gråsoneelever og elever med spesialundervisning sammenlagt synes å stige med utdanningsnivå. For det første kan det hende at lærere med høyere utdanning får elever som det er vanskeligere å tilrettelegge for, da en regner disse lærerne som mer kompetente til å ta seg av denne gruppen elever. Det kan også hende at lærere med lengre utdanning lettere ser elever som har vansker, og dermed har høyere dokumentasjon av disse elevene. En annen teori kan være at lærere med høyere utdanning i høyere grad har utdanning basert på teoretisk kunnskap rundt fagene, og i mindre grad har pedagogikk, noe som kan føre til at disse lærerne har mindre kunnskap om tilrettelegging. Dette er kun refleksjoner som er gjort rundt resultatene, og det er ikke sikkert at disse refleksjonene stemmer med slik gruppene og lærerne er organisert i virkeligheten. Som nevnt tidligere vil det være vanskelig å generalisere ut fra disse tallene pga antallet respondenter i hver gruppe.

### **6.3.5 Sammenhengen mellom kvalitet hos PPT og ressursteam og lærerens opplevelse av egen kompetanse**

I dette kapitlet vil vi se på om lærernes vurdering av PPTs og ressursteamets kvalitetsdimensjoner korrelerer med lærernes opplevelse av egen. Dette er fordi vi tenker at ressursteamet og PPT skal og bør være en del av kompetansehevingen innenfor området tilpasset undervisning i skolen. Innenfor kvalitetsdimensjonen tar vi utgangspunkt i de indekserte målene som vi fant valide under faktoranalysen i metodedelen.

For å se om det er en sammenheng mellom ressursteamets kvalitet og lærerens opplevelse av egen kompetanse benytter vi korrelasjonsanalyse, nærmere bestemt diskriminant analyse. Korrelasjonsanalysen vår tar ikke hensyn til om variabelen er avhengig eller uavhengig

(Moore og McCabe 2006). Siden vi også har valgt en tverrsnittsanalyse og ikke har valgt et eksperimentelt design kan vi dermed ikke si noe om årsaken til de eventuelle samvariasjonene (Kleven 2002b). Vi kan imidlertid si noe om samvariasjonen mellom variablene, det vil si om variablene opptrer samtidig og det dermed kan tenkes å være en sammenheng mellom variablene. For eksempel kan en tenke seg at en dårlig funksjonell kvalitet, også vil føre til en dårlig teknisk kvalitet på PPT og ressursteamet. Korrelasjonen mellom variablene er alltid et nummer mellom 1 og -1 (Moore og McCabe 2006:125). Dersom verdien er nær 0, er det tegn på at det er svak sammenheng mellom variablene, mens variabler som er nærme 1 eller -1 indikerer en økning i korrelasjonen mellom de to variablene. Nærmere bestemt kan vi ved å se på verdiene kunne si noe om hva slags type samvariasjon som foreligger, og hvor sterk denne samvariasjonen er (Lund og Christophersen 2008). En positiv  $r$  indikerer positiv sammenheng mellom variablene, mens en negativ  $r$  indikerer negativ sammenheng. Dette vil si at i vår undersøkelse vil en positiv  $r$  indikere at det god lærerkompetanse samvarierer med lavt terskelnivå for henvisninger, da høyt terskelnivå hos oss regnes som negativt. Det vil også si at en god kvalitet på PPT og ressursteamet vil føre til at læreren føler at de har bedre kompetanse.

Når det kommer til signifikansnivå forteller dette oss om korrelasjonen er betydningsfull. Signifikans på 0.05 nivå er mindre signifikant enn 0,01 nivå (Moore og McCabe 2006). Dette betyr at man beholder eller forkaster hypotesene på et gitt statistisk signifikansnivå, og det er vanlig å forholde seg til en av de signifikansnivåene som er nevnt over. Dette vil si at en forkaster hypotesen dersom den faller utenfor disse signifikansnivåene. Dersom vår hypoteser er sanne vil signifikansnivå falle innenfor de gitte signifikansnivåene, og hvis hypotesene er feil vil signifikansnivå falle utenfor de gitte målenivåene (Ringdal 2009).

Før vi gjennomførte en diskriminant analyse, satt vi opp et spredningsplott. Et spredningsplott viser om det er sammenheng mellom to variabler (Moore og McCabe 2006). I tillegg hjelper spredningsplottet til å identifisere hvordan variablene fordeler seg, og en kan si noe om hva slags form variablene danner, retningen de går i og styrken på sammenhengen mellom variablene (ibid). Det gjør det mulig å identifisere eventuelle uteliggere. En uteligger er en observasjon som ligger i utenfor det generelle mønsteret i spredningsplottet (ibid). Slike uteliggere kan påvirke den statistiske analysen og det må derfor vurderes dersom en finner uteligger om disse skal fjernes fra dataene, for å gi et mer valid resultat. Uteliggere kan også

oppstå ved at forskeren har gjort feilobservasjoner eller at respondenten har oppgitt feil svar, og uteliggere må derfor vurderes nøye før en beholder disse (ibid).

Spredningsplottene viser generelt en lav positiv korrelasjon mellom lærerens kompetanse og teknisk kvalitet i ressursteamet, og lærerens kompetanse og funksjonell kvalitet i ressursteamet (Vedlegg 3.2 og 3.3). Dette kan vi se ved at punktene ikke tydelig fordeler seg langs en linje, men er spredt rundt i diagrammet (Moore og McCabe 2006). Det er også få respondenter som er registrert med svar på alle variablene og dermed er med i analysen. Den funksjonelle dimensjonen sett opp mot lærerkompetanse er kun basert på svar fra 34 lærere og den tekniske dimensjonen sett opp mot lærerkompetanse kun basert på svar fra 32 lærere. Det lave tallet skyldes at alle variabler der respondenten har svart ”vet ikke” blir registrert som missing slik at dette ikke skal forstyrre analysen. Siden en god del respondenter har svar ”vet ikke” på enkelte av spørsmålene, ville disse svarene kunne ha påvirket resultatene ved enkelte spørsmål i analysen. Vi er heller ikke så interessert i de respondentene som ikke har noe kunnskap på området. Samtidig er det viktig å understreke at få respondenter vil føre til større variasjoner mellom svarene og det vil være vanskelig å generalisere eller trekke slutninger på grunnlag av et lite utvalg.

Vi trekker en lineær linje gjennom spredningsplottet for å vise hvor hovedandelen av variablene befinner seg, og hvordan disse er spredt og hvilken retning variablene har (Moore og McCabe 2006). Den lineære linjen viser at korrelasjonen mellom lærerkompetanse og funksjonell kvalitet i ressursteamet er noe sterkere enn korrelasjonen mellom teknisk kvalitet i ressursteamet og lærerkompetanse. Ved den tekniske kvaliteten og lærerkompetansen er det en uteligger, og en som kan vurderes å være uteligger. Ved den funksjonelle kvaliteten og lærerkompetansen er det også en uteligger. Vi har gått igjennom datamaterialet til de enkelte uteliggerne og har ikke funnet disse variablene som lite reliable (ibid). Disse uteliggerne kan forklares ved at disse er veldig positive på den ene dimensjonen for eksempel i forhold til egen kompetanse og negative på den andre siden som omhandler kvalitet eller vice versa.

Når det kommer til lærerens kompetanse og kvaliteten på PPT viser spredningsplottet ingen korrelasjon (Vedlegg 3.4). Vi velger derfor ikke å gjennomføre videre analyser. Det kan diskuteres om man ved flere respondenter ville sett en tydeligere tendens. Her er det kun grunnlag for å sammenligne variablene hos 23 respondenter. En grunn kan være at 17 respondenter ikke har vært i kontakt med PPT og derfor ikke kan regnes med i analysen. En annen årsak til det lave antallet er som nevnt at alle respondenter som har vært i kontakt med

PPT, men som har svart ”vet ikke” på ett eller flere spørsmål regnes som missing. En tredje mulighet er at PPT i dag først og fremst har kontakt med lærerne gjennom ressursteamet, og at det er her mye av kompetanseutvekslingen skjer. Vi er på grunnlag av datagrunnlaget vårt svært forsiktig med å trekke noen konklusjoner på dette området.

		Teknisk.res
Kunnskap om TPO	Pearson Correlation	.199
	Sig. (2-tailed)	.244
	N	36

Tabell 26. Teknisk kvalitet og kunnskap om tilpasset opplæring

		funksjonell.res
Kunnskap om TPO	Pearson Correlation	.319*
	Sig. (2-tailed)	.042
	N	41

Tabell 27. Funksjonell kvalitet og kunnskap om tilpasset opplæring

Ser man lærerens vurdering av egen kompetanse opp mot deres vurdering av tekniske kvaliteten på ressursteamet viser denne en svak korrelasjon og ingen signifikans (tabell 26). Dette kan ha en sammenheng med at flertallet av lærerne er delvis eller helt enig i at deres kompetanse innenfor tilpasset opplæring er tilstrekkelig. Deres vurdering av den tekniske kvaliteten til ressursteamet er mer varierende. Den lave korrelasjonen mellom lærerens vurdering av egen kompetanse opp mot deres vurdering av tekniske kvaliteten på ressursteamet indikerer at disse ikke samvarierer og de antageligvis ikke har noen innvirkning på hverandre.

Ser man på lærerens vurdering av egen kompetanse opp mot deres vurdering av funksjonelle kvaliteten på ressursteamet finner man en middels korrelasjon og en signifikans på 0,05 -nivå (tabell 27). Den lave korrelasjonen kan komme av det lave antall respondenter, kun 41 lærere, hvorav 53 prosent har sagt seg delvis enig i at deres kompetanse innenfor tilpasset opplæring er god nok.

Generelt kan den funksjonelle kvalitetsens signifikansnivå og korrelasjonsverdi være en indikator på at selve prosessen tilfører læreren noe og dette kan for eksempel være nye refleksjonsmåter, løsningsstrategier eller ny kunnskap. Den tekniske kvaliteten, altså produktet er også viktig for det helhetlige bildet, men det er ofte prosessen du lærer av. Samtidig kan dette også være en indikator på at læreren er tilfreds med prosessen og følger

utbytte av denne uten at dette nødvendigvis *fører* til økt kompetanse hos læreren. Men vi kan likevel stille spørsmål ved at vi ikke finner noen korrelasjon mellom lærerens kompetanse og den tekniske kvaliteten, da en tenker at lærerne antageligvis vil kunne sitte igjen med noe i form av kunnskap eller kompetanse. Det vil også være lærere som ikke er en del av en lang prosess i ressursteamet, men som kun kommer innom teamet og legger frem en bekymringsmelding, og ikke frekventerer innenfor ressursteamet over lengre tid. Våre resultater kan indikere at denne gruppen lærere ikke sitter igjen med noe som resultatmessig utover prosessen, selv om vi skal være forsiktige med å trekke noen slutninger da vi har såpass lav svarprosent.

## 6.4 Terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering

### 6.4.1 Ressursteamets terskelnivå for henvisninger

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt enig	5	7.6	12.5	12.5
	Delvis enig	7	10.6	17.5	30.0
	Delvis uenig	16	24.2	40.0	70.0
	Helt uenig	12	18.2	30.0	100.0
	Total	40	60.6	100.0	
Missing	System	26	39.4		
Total		66	100.0		

Tabell 28. Ressursteamets terskelnivået for henvisning

Lærerne ble bedt om å vurdere terskelnivået til ressursteamet når det gjelder å foreslå henvisning til sakkyndig vurdering (tabell 28). Påstanden var at ressursteamet har høy terskel for å foreslå henvisning til sakkyndig vurdering når læreren legger frem bekymring for en elev. Læreren svarte i gjennomsnitt 2,87, noe som indikerer at de er uenige i denne påstanden. Median er 3,00 og indikerer en svakt venstreskjev fordeling. Generelt er 30 prosent delvis enig eller helt enig i at ressursteamet har for høy terskel for å foreslå henvisning til sakkyndig

vurdering, mens 70 prosent av lærerne mener det motsatte. En kan dermed tenke at det kanskje er forskjeller mellom de ulike ressursteamene når det gjelder deres terskelnivå for å forslå henvisning. Enkelte skolars ressursteam kan ha en høyere terskel, enn ressursteam ved andre skoler, og det vil da være disse skolene som står for de 30 prosentene.

#### 6.4.2 Ressursteamets terskelnivås betydning for antall gråsoneelever

Setter man opp et spredningsplott på ressursteamets terskelnivå for å foreslå henvisning til sakkyndig vurdering hos PPT sett opp mot antall gråsoneelever i gruppen viser spredningsplottet ingen korrelasjon (vedlegg 3.5). Den diskriminante analysen viser heller ingen korrelasjon (tabell 29). Som vi har sett er lærerne noe uenige i om ressursteamet har for høy terskel eller ei. Det at terskelnivået ikke korrelerer med antall gråsoneelever kan være en indikasjon på at ressursteamene er flinke til å heve kompetansen hos lærerne i forhold til de elevene lærerne er bekymret for.

		Terskel ressursteamet
Antall gråsoneelever	Pearson Correlation	-.031
	Sig. (2-tailed)	.848
	N	40

Tabell 29. Ressursteamets terskelnivå og antall gråsoneelever

### 6.4.3 PPTs terskelnivå for henvisninger

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	14	21.2	26.9	26.9
	Nei	38	57.6	73.1	100.0
	Total	52	78.8	100.0	
Missing	System	14	21.2		
Total		66	100.0		

Tabell 30. Har PPT bedt deg vente med å sende inn henvisning?

Selv om det i hovedsak er i ressursteamet bekymringsmeldinger skal legges frem, er vi fortsatt interessert i om PP- rådgiveren har bedt læreren vente med å sende inn henvisning (tabell 30). I tillegg kan det være interessant å finne ut hvor lenge læreren i så fall ble bedt om å vente og hva begrunnelsen for denne avgjørelsen var.

Det er til sammen 52 respondenter som har svart på spørsmålet om PPT har bedt dem å vente med å sende inn henvisning. Av disse er det 14 respondenter eller 26,9 prosent av lærerne har blitt bedt om å vente med å sende inn henvisning. 50 prosent av lærerne som har blitt bedt om å vente, har blitt bedt om å vente mellom 4-5 måneder. Til sammen har 3 lærere blitt bedt om å vente 6 måneder eller mer. Dette utgjør 21,4 prosent av gruppen som har blitt bedt om å vente. Ser man på skolegruppene lærerne som har blitt henvist om å vente tilhører, er det 35,7 prosent som tilhører skolegruppe A og 35,7 prosent som tilhører skolegruppe B. Til sammen utgjør skolegruppe A og B altså 71,4 prosent av de som har blitt bedt om å vente. Om dette skyldes elevmassen, lærerens kompetanse eller holdninger hos PP- rådgiverne ved disse kontorene kan vi ut fra våre data ikke si noe om.

Av de 14 som ble bedt om å vente med å sende inn henvisning har fire blitt bedt om å vente fordi de måtte kartlegge eleven ytterligere før en eventuell henvisning. Hele ni lærere måtte prøve ut ulike tiltak innefor den ordinære undervisningen først. Dette betyr i prinsippet at den pedagogiske rapporten som skal ligge med henvisningen til PPT var mangelfull. Således kan dette i utgangspunktet forstås som legitime grunner for å avvende henvisning fra PP-



rådgiverens side. Det er lærerens oppgave å kartlegge eleven før en henvisning til PPT. I tillegg skal det i den grad det er mulig, prøves ut tiltak i den ordinære undervisningen før man vurderer om spesialundervisning er nødvendig.

Fem lærere fikk beskjed at vanskene ikke var omfattende nok eller at eleven ikke hang langt nok etter gjennomsnittlig aldersnivå. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om eleven likevel har et forsvarlig utbytte av opplæringen. En elevs utbytte trenger som tidligere vist ikke nødvendigvis å henge sammen med om eleven er på et tilpasset aldersadekvat nivå. Samtidig vil en tenke at læreren allikevel har en bekymring i forhold til de elevsakene de legger frem og disse elevens utbytte. Spørsmålet er om PPT ut fra den informasjonen de får fra lærer får vite tilstrekkelig om eleven til at de kan si noe om elevens vansker er omfattende nok eller om det kun er noe som kan forventes innenfor det aldersnivået, eller om det ville vært mer riktig at enten lærer eller PPT kartla elevene ytterligere. I tillegg fikk to lærere beskjed om at eleven sannsynligvis ville nå et forsvarlig nivå i løpet av kort tid. Her kan det stilles spørsmål ved hva som regnes som forsvarlig nivå og hva som regnes som kort tid. Det kan videre stilles spørsmål ved om det at elever i perioder ikke har et tilstrekkelig utbytte av undervisningen er noe som en skal godta, eller om en skal kartlegge eller intervenere ved slike bekymringssaker. Fire elever ble besluttet å henvises til andre instanser i stedet for PPT. Dette vil gjerne oppfattes som en legitim grunn for å be lærerne om ikke å sende inn en henvisning. Det var ingen som opplevde at PPT ikke oppga noen begrunnelse for at man skulle vente med henvisning. Det må ses som positivt at PPT oppgir begrunnelser for de avgjørelser de gjør underveis i prosessen

#### **6.4.4 PPTs terskelnivås betydning for antall gråsoneelever**

Setter man de lærerne som har blitt bedt om å vente opp mot antall gråsoneelever, finner man et tydelig mønster. Ser man på alle lærerne som har bedt om å vente har disse til sammen 53 gråsoneelever, noe som tilsvarer 3,8 gråsoneelever per lærer. I gjennomsnitt er det som vi har sett 2,2 gråsoneelever per lærer. Hva årsaken til den store differansen kan være, er det vanskelig å si noe om ut fra våre data. Som sagt kan det være både spesielle utfordringer ved elevmassen, lærerens kompetanse eller holdninger til hva PP- rådgiverne tenker kvalifiserer til spesialundervisning som ligger bak disse tallene. Likevel er det flertallet av de som har blitt bedt om å vente som i utgangspunktet har fått en begrunnelse som går på manglende innsats fra lærer i forhold til kartlegging eller gjennomføring av tiltak innenfor den ordinære

undervisningen. Om lærerne er enig i de begrunnelsene PP- rådgiverne har gitt dem i forhold til å utsette henvisning, vet vi ikke noe om.

Når man går inn på enkeltrespondenter og sammenligner lengden lærerne har blitt bedt å vente med begrunnelsen for hvorfor de skulle vente, er det ingen ting som skiller de som ventet kort tid (1-3 måneder) mot de som måtte vente lenge (mer enn seks måneder).

#### **6.4.5 Sammenhengen mellom kvalitet på ressursteam og PPT og lærerens opplevelse av deres terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering**

I dette kapittelet vil vi se på om lærernes vurdering av PPTs og ressursteamets kvalitetsdimensjoner korrelerer med lærernes opplevelse av ressursteamets og PPTs terskelnivå. Dette er fordi vi tenker at ressursteamet og PPT skal og bør være en del av kompetansehevingen innenfor området tilpasset undervisning i skolen. Samtidig tenker vi at deres grad av funksjonell og teknisk kvalitet kan påvirke henvisningsprosessen, og således terskelnivået for å anbefale en sakkyndig vurdering av eleven hos PPT. For det første kan en tenke seg at dersom lærerne får hjelp til å øke sin kompetanse i møtet med elever de sliter med å tilpasse undervisningen for, så vil lærerne ikke lenger føle behov for å henvise disse elevene til sakkyndig vurdering. For det andre kan det at ressursteamet setter seg ordentlig inn i saken og at de lytter til lærerens bekymring kunne påvirke deres innsikt i elevens og lærerens situasjon, og dette kan igjen påvirke terskelnivået for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering. Innenfor kvalitetsdimensjonen tar vi utgangspunkt i de indekserte målene som vi fant valide under faktoranalysen i metodedelen.

Når en setter tekniske kvaliteten opp mot ressursteamets terskelnivå, viser spredningsplottene en svak positiv korrelasjon (vedlegg 3.6). Det samme gjelder den funksjonelle kvaliteten satt opp mot terskelnivået (vedlegg 3.7). Det er også her få respondenter som har svart på alle variablene. Ved den funksjonelle dimensjonen er det kun 34 lærere som har svart og ved den tekniske dimensjonen har vi kun 28 respondenter. Det lave tallet kan som nevnt skyldes at alle variabler der respondenten har svart "vet ikke" blir registrert som missing slik at dette ikke skal forstyrre analysen. Som nevnt tidligere kan få respondenter føre til større variasjoner mellom svarene, og det vil være vanskelig å generalisere eller trekke slutninger til populasjonen på grunnlag av et så lite utvalg.

		Teknisk
Terskel ressursteamet	Pearson	.157
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
		32

Tabell 31. Ressursteamets terskelnivå og ressursteamets teknisk kvalitet

		Funksjonell
Terskel ressursteamet	Pearson	.295
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
		37

Tabell 32. Ressursteamets terskelnivå og ressursteamets funksjonell kvalitet

Ser man på korrelasjonen og signifikansen mellom terskelnivået og den tekniske kvaliteten til ressursteam gjennom en diskriminant analyse, finner man at det så å si ikke er en korrelasjon mellom disse (tabell 31). Ser man terskelnivået opp mot den funksjonelle kvaliteten til ressursteam er også korrelasjonen her meget lav, men signifikansnivået noe bedre (tabell 32). Det er likevel ikke innenfor de godkjente grensene. Til sammen gjør dette at vi i vår undersøkelse ikke viser noen sammenheng mellom lærernes vurdering av kvaliteten på ressursteamet og deres opplevelse av ressursteamets terskelnivå.

		Har PPT bedt deg om å vente		
		Ja	Nei	Total
Erfart kvalitet PPT - Indekserte mål	1,50	0	1	1
	1,88	2	1	3
	2,50	1	1	2
	2,63	0	3	3
	2,75	0	2	2
	2,88	0	3	3
	3,00	1	2	3
	3,13	1	1	2
	3,25	1	0	1
	3,38	0	1	1
	3,50	0	1	1
	3,63	0	1	1
	Total	6	17	23

Tabell 33. PPTs erfarte kvalitet kryssset mot om lærer har blitt bedt om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering.

Vi satt lærernes mål på den erfarte kvaliteten på PPT opp mot om lærerne hadde blitt bedt om å vente med å sende inn sakkyndig vurdering eller ikke å sende inn sakkyndig vurdering i det hele tatt (tabell 33). Vi fant at 33,3 prosent av lærerne vurderer kvaliteten som lav og 50 prosent som god, hos de som har blitt bedt om å vente (2,5 vurderes som nøytral, da 2,0 er delvis uenig og 3 er delvis enig). Blant de som ikke har blitt bedt om å vente er det bare 11, 8 som vurderer kompetansen som lav, men 82, 4 prosent opplever den som god. Om dette indikerer at terskelnivå henger sammen med den erfarte kvaliteten til PPT, eller om lærerne generelt er mer fornøyd dersom de ikke blir bedt om å vente, kan vi ikke si noe om.

## 6.5 Andre ting av betydning for antall gråsoneelever

### 6.5.1 Tanker om egne arbeidsoppgaver

Vi lurte på om lærerens tanker om egne arbeidsoppgaver kan være av betydning i forhold til antall gråsoneelever i gruppen. For det første lurte vi på om tenker at det er deres jobb å følge opp råd og veiledning fra ressursteamet og PPT (tabell 34). Av respondentene er 76,2 prosent som mener dette er jobben deres. Tendensene viser at de som ser det å følge råd og veiledning som sin oppgave har 2,04 gråsoneelever per lærer, mens i de som ikke ser det å følge råd og veiledning som sin oppgave har 2,67 gråsoneelever per lærer. Fordi det er så stor forskjell i antall respondenter i de to gruppene, er det vanskelig å trekke noen sikre konklusjoner, men det kan synes som at de som ser dette som sin arbeidsoppgave har et lavere antall gråsoneelever i gruppen enn de som ikke gjør det.

		Antall gråsoneelever								
		Ingen elever	1 elev	2 elever	3 elever	4 elever	5 elever	7 elever	9 elever	Total
Følge råd og veiledning	ja	10	7	3	2	2	1	1	1	27
	nei	7	2	7	10	3	6	0	0	35
	Total	17	9	10	12	5	7	1	1	62

Tabell 34. Følger læreren råd og veiledning krysset mot antall gråsoneelever

For det andre lurer vi på om lærerne ser det er deres jobb å gjennomføre tiltak på egenhånd før man legger frem en bekymringsmelding. Svaret på dette spørsmålet tenker vi kan ha sammenheng med hva lærerne tenker inngår som en del av den tilpassede opplæringen innenfor den ordinære undervisningen, og dermed hva slags arbeidsoppgaver de vil ta på seg som del av den ordinære undervisningen. Det er til sammen 62 respondenter på dette spørsmålet. Av de 27 lærerne som mener at det er deres jobb å prøve ut tiltak på egenhånd før de legger frem en bekymringsmelding er det 10 av disse som rapporterer at de ikke har en eneste gråsoneelev i gruppen sin. Blant de resterende 17 respondentene som mener at tiltak må prøves ut på egenhånd før en legger frem bekymringsmelding har 58,8 prosent dem svart at det har en eller to gråsoneelever i gruppen. Av de 37 lærerne som har svart nei på dette spørsmålet er det 67, 9 prosent som har tre eller flere gråsoneelever. Lærerne som har svart ja på dette spørsmålet har etter egen oppfatning 48 gråsoneelever til sammen, noe som tilsvarer 1,7 gråsoneelever per lærer. De som svarte nei har 88 gråsoneelever til sammen i gruppen sin, noe som tilsvarer 2, 5 gråsoneelever per lærer. Dette kan tyde på at det er en holdningsforskjell i hva lærerne oppfatter som deres arbeidsoppgaver innenfor ordinær undervisning, og at dette kan ha en betydning for antall gråsoneelever i gruppen.

### **6.5.2 Vurdering av andres arbeidsoppgaver**

I tillegg til lærerens vurdering av egne arbeidsoppgaver kan det være interessant å se på enkeltspørsmål innen for kvalitetsdimensjonene. Dette er fordi spørsmålene her i stor grad er basert på ressursteamets og PPTs arbeidsoppgaver. Vi har valgt å se på to spørsmål som er direkte knyttet opp mot gråsoneelevproblematikken.

		Ressursteamet foreslår tiltak for elever lærerne er bekymret for, men som ikke har en individuell opplæringsplan (IOP)				
		Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Total
Antall gråsoneelever	Ingen elever	1	3	4	4	12
	1 elev	0	1	6	1	8
	2 elever	3	1	2	1	7
	3 elever	2	2	5	1	10
	4 elever	0	1	1	0	2
	5 elever	1	0	2	0	3
	7 elever	0	0	1	0	1
	9 elever	0	1	0	0	1
	Total	7	9	21	7	44

Tabell 35. Foreslår ressursteamet tiltak for elever uten IOP krysset mot antall gråsoneelever

Først vil vi se om det er av betydning for antall gråsoneelever om PPT og ressursteamet foreslår tiltak for elever lærerne er bekymret for, men som ikke har en individuell opplæringsplan (IOP) (tabell 35 og 36). 63,6 prosent av kontaktlærerne er delvis eller helt enige at ressursteamet gjør det dette. Blant disse lærerne er det til sammen 52 gråsoneelever, noe tilsvarer 1,9 gråsoneelever per kontaktlærer. Hos de lærerne som delvis uenig eller helt uenig at ressursteamet gjør dette er det til sammen 39 gråsoneelever, noe som utgjør 2,4 gråsoneelever i gjennomsnitt per lærer. Dette kan tyde på at kompetanseheving og veiledning av lærere i regi ressursteamet er av betydning for antallet gråsoneelever.

		PPT foreslår tiltak for elever lærerne er bekymret for, men som ikke har en individuell opplæringsplan (IOP)				
		Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Total
Antall gråsoneelever	Ingen elever	1	3	3	3	10
	1 elev	1	3	4	0	8
	2 elever	4	1	1	1	7
	3 elever	2	2	4	1	9
	4 elever	0	1	0	0	1
	5 elever	1	0	3	0	4
	7 elever	0	0	0	1	1
	9 elever	0	0	1	0	1
	Total	9	10	16	6	41

Tabell 36. Foreslår PPT tiltak for elever uten IOP krysset mot antall gråsoneelever

Når det gjelder PPT er 53,7 prosent av lærerne delvis enig eller helt enige at dette er noe PPT gjør. Blant denne lærergruppen er det til sammen 54 elever, noe som tilsvarer 2,5 gråsoneelever per kontaktlærer. Ser man på lærergruppen som er delvis uenig eller helt uenig i at PPT foreslår tiltak for elever som ikke har en IOP, har disse til sammen 39 gråsoneelever, noe som tilsvarer 2, 4 gråsoneelever i gjennomsnitt per lærer. Det ser dermed ut til at hva ressursteamet (med eller uten PP- rådgiver) gjør er viktigere enn hva PPT alene gjør. Dette er fordi ressursteamets grad av hjelp innenfor dette området ser ut til å føre til større variasjon når det gjelder antall gråsoneelever vurdert ut fra lærerne enn det variasjoner innenfor PPTs arbeid på samme område viser.

For det andre ønsker vi å se på om antall gråsoneelever samvarierer med om ressursteamet og PPT hjelper læreren med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer.

		Ressursteamet hjelper læreren med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer.				
		Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Total
Antall gråsoneelever	Ingen elever	0	4	5	2	11
	1 elev	1	1	5	1	8
	2 elever	2	2	3	0	7
	3 elever	1	2	6	2	11
	4 elever	0	0	1	0	1
	5 elever	1	1	0	0	2
	7 elever	0	1	0	0	1
	9 elever	0	0	1	0	1
	Total	5	11	21	5	42

Tabell 37. Gråsoneelever kryssset mot om ressursteamet foreslår nye tiltak dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer

Det er til sammen 61,9 prosent av kontaktlærerne som er delvis enig eller helt enig at ressursteamet hjelper dem med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer (tabell 37). Blant lærerne som er delvis enig eller helt enig i denne påstanden er det til sammen 49 gråsoneelever. Dette utgjør 1, 9 gråsoneelever per lærer. I den andre gruppen er det til sammen 36 gråsoneelever, noe som utgjør 2,3 gråsoneelever per lærer. Dette kan igjen tyde på at kompetanseheving og veiledning av lærere i regi

ressursteamet er av betydning for antallet gråsoneelever. Det er likevel interessant at hele 38,1 prosent av kontaktlærerne er delvis uenig eller helt uenig i at ressursteamet hjelper dem med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer. Det kunne her ha vært interessant å vite om disse lærerne blir sittende alene med elevene, eller om ressursteamet da har som praksis å henvise til PPT for en sakkyndig vurdering og videre veiledning. Dette har vi dessverre ikke data på.

		PPT hjelper læreren med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer.				
		Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Total
Antall gråsoneelever	Ingen elever	1	4	3	1	9
	1 elev	1	2	3	0	6
	2 elever	2	2	3	0	7
	3 elever	2	3	4	0	9
	4 elever	2	0	0	0	2
	5 elever	1	1	0	0	2
	7 elever	1	0	0	0	1
	9 elever	0	0	1	0	1
	Total	10	12	14	1	37

Tabell 38. Gråsoneelever kryssset mot om PPT foreslår nye tiltak dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer

Ser man på PPT er det til sammen 40,5 prosent av lærerne som er delvis enig eller helt enig i at PPT hjelper dem med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer (tabell 38). Det kan argumenteres for om dette er en del av PPT arbeidsoppgaver utenfor ressursteamet eller om dette er arbeidsoppgaver som PP- rådgiveren gjennomfører som en del av et ressursteam. Blant gruppen som er delvis enig eller helt enig i at PPT gjør foreslår nye tiltak for elever uten IOP dersom tidligere tiltak ikke fungerer, finner man til sammen 30 gråsoneelever. Dette tilsvarer 2 gråsoneelever per lærer. I gruppen lærere som ikke er enige at dette er noe PPT gjør, er det til sammen 51 gråsoneelever. Dette tilsvarer 2,31 gråsoneelever per lærer.

Til sammen kan dette indikere at dersom PPT eller ressursteamet foreslår nye tiltak for elever uten IOP dersom tidligere foreslåtte tiltak ikke fungerer, kan dette ha en viss påvirkning på antall gråsoneelever.



## 7 KONKLUSJON OG OPPSUMMERING

Skolen har som nevnt et prinsipp om at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). For å oppnå at elever får en tilpasset opplæring vektlegges kompetanseheving i skolen. Tilpasset opplæring og det å ha tilstrekkelig kompetanse på området kan ses på som en utfordring for lærerne. Det vil antageligvis oppstå situasjoner der læreren føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne tilrettelegge for enkeltelever. I slike tilfeller kan ressursteamet regnes som en ressurs og viktig instans, siden ressursteamet ofte sitter inne med kompetanse på dette området. I ressursteam i Oslo kommune er PPT ofte en aktiv deltaker. Dersom ressursteamets deltakere ikke kan hjelpe læreren alene, må de henvise til eksterne instanser, som for eksempel PPT. Både PPT og ressursteamet har i oppgave å kunne bidra med kompetanseheving i skolen.

I vår oppgave har vi lagt fokuset på gråsoneeleven, det vil si de elevene som læreren erfarer at det er vanskelig å tilpasse undervisningen for, men som per dags dato ikke har rett på spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1. I teoridelen har vi lagt frem en antagelse om at terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering og lærerens kompetanse, og kvaliteten på den generelle veiledningen som gis av ressursteamet og PPT vil ha en innvirkning på det antall gråsoneelever som finnes i en gruppe. Med utgangspunkt i denne antagelsen utarbeidet vi en modell og la vi frem følgende problemstilling:

*Hvordan påvirker lærerens kompetanse og ressursteamets og PPTs terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering kvaliteten på tilpasset opplæring til gråsoneelever, og hvordan påvirker kvaliteten på ressursteam og PPT lærerens kompetanse, og ressursteamets og PPTs terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering?*

Forskning viser i den sammenheng at det er store variasjoner i antall elever som mottar spesialundervisning, og at dette ikke kan forklares av elevsammensetningen alene (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Det finnes imidlertid lite forskning som sier noe om hvorfor denne forskjellen finnes, og det kan virke som retten til spesialundervisning i stor grad er basert på skjønn, og dermed varierer mellom ulike skoler. Videre har det blitt diskutert om det varierende antallet elever som mottar spesialundervisning kan komme av lærerens evne til å tilpasse undervisningen (Nordahl og Hausstätter 2009). Annen litteratur viser også at lærere

gjennom samtaler har innrømmet å forskjellsbehandle elever, og at de setter ulike krav til ulike elever (Arnesen 2007, Tinnestad 2007). Det finnes også undersøkelser som antyder at lærerne opplever ikke å få den hjelpen de har behov for fra PPT i forhold til elever de er bekymret for (Andestad 1997, Fylling og Handegård 2009).

## **7.1 Undersøkelsen**

Med utgangspunkt i modellen vi utarbeidet, utformet vi en spørreundersøkelse.

Spørreundersøkelsen vår ble sendt ut til 98 kommunale grunnskoler med fjerde trinn i Oslo. Svarprosenten på undersøkelsen var på 43, 9 prosent. Jacobsen (2005) mener at 50 prosent oppslutning er tilfredsstillende ved en spørreundersøkelse, men at tallet over 60 prosent regnes som en god svarprosent. Vår lave svarprosent på undersøkelsen gjør det vanskelig for oss å trekke noen sikre konklusjoner om resultatene. Svarene kan imidlertid gi noen indikasjoner om hvordan lærerne stiller seg i forhold til gråsoneelevproblematikken, og deres inntrykk av ressursteamet og PPT.

### **7.1.1 Elevmassens betydning for antall gråsoneelever**

I undersøkelse har vi sett at antall gråsoneelever er varierende fra gruppe til gruppe. Setter vi opp antall gråsoneelever mot antall elever med spesialundervisning, kan vi ikke observere noen sammenheng mellom antall elever som får spesialundervisning og antall gråsoneelever som lærerne opplever at de har i gruppen. Antallet elever som får spesialundervisning kan i følge vår undersøkelse dermed ikke brukes som en indikator på i hvilken grad ressursteamet og PPT har et høyt eller lavt terskelnivå for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering. Vi ser heller ingen indikasjoner på at de kontaktlærerne som har mange elever med spesialundervisning også har mange gråsoneelever, og vice versa. Vår undersøkelse viser heller ingen tydelig sammenheng mellom det helhetlige antallet elever i gruppen, og antall gråsoneelever. Dette kan indikere at gruppestørrelse ikke er av betydning for antall gråsoneelever.

### **7.1.2 Lærerens kompetanse og i hvilken grad lærerkompetanse har betydning for antall gråsoneelever**

Vi har sett på områder som utdanning, erfaring og kjennskap til gruppen når vi har vurdert lærerens kompetanse. I tillegg har vi sett på lærerens egen vurdering av sin kompetanse når det gjelder deres evne til å tilpasse undervisningen for elever med ulike forutsetninger og behov. Vi har sett på utdanningskompetanse som en faktor fordi ulike studier (Nordenbo m. fl. 2008, St. meld. nr. 11 (2008-2009)) har vist at blant annet sertifisering og fordypning i undervisningsfaget kan forklare variasjoner når det gjelder elevers matematikk - og leseprestasjoner. Lærerens praksiserfaring er valgt siden vi antar at læreren ved undervisning benytter seg av ervervet kompetanse, og at de gjennom erfaring med ulike elevgrupper, vil ha tilegnet seg kunnskaper om hvordan en kan tilrettelegge for elevers ulike forutsetninger og behov (Herberg 2001, Meyer 2005, Saljö 2007). Lærerens kjennskap til den enkelte elev antar vi også at kan være viktig. Vi tenker at kjennskap til eleven kan være et nyttig redskap når læreren skal tilpasse undervisningen. Dette er fordi tilpasset undervisning skal ta utgangspunkt i den enkeltes elevs forutsetninger og behov (St.meld. nr 16 (2006-2007)).

I vår undersøkelse svarer de fleste av lærerne at de ser på sin egen kompetanse i forhold til å kunne tilpasse undervisningen til elevers ulike forutsetninger og behov som tilstrekkelig. Svarene fra lærerne i vår undersøkelse antyder videre at ansiennitet og utdanning har en positiv betydning for hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse. Det har vært vanskelig å se noen sammenheng i forhold til om lærerens kjennskap til eleven er av betydning for vurdering av egen kompetanse, da vi ikke fikk frem noen tydelige resultater.

I vår undersøkelse finner vi ingen sammenheng mellom vurdering av egen kompetanse og antall gråsoneelever. Som diskutert i analysen, kan dette muligens være betinget av svaralternativene som lærerne hadde på dette spørsmålet i spørreskjemaet. Vi finner heller ingen sammenheng mellom kjennskap til elevgruppen og antall gråsoneelever. Ser en derimot på ansiennitetens betydning finner man en svak nedgang i antall gråsoneelever ved økt ansiennitet. Vi kan stille spørsmål ved om ansiennitet dermed er av betydning, men på grunnlag av vår lave svarprosent kan vi ikke trekke noen tydelige konklusjoner på dette området. Ser en på lærerens utdanning finner man en liten økning i antall gråsoneelever og elever med spesialundervisning sammenlagt, desto høyere utdanningsgrad læreren har. Om dette har noe med kompetanse som læreren har fått gjennom utdannelsen, eller om det er andre faktorer som påvirker dette resultatet kan vi imidlertid ikke si noe om.

Når en ser på lærerens vurdering av egen kompetanse sett opp mot kvaliteten på ressursteam viser resultatene at den tekniske kvaliteten på ressursteam ikke korrelerer med lærerens vurdering av egen kompetanse. Ser en derimot på den funksjonelle kvalitetsdimensjonen opp mot lærerens vurdering av egen kompetanse, finner man en middels korrelasjon og en signifikans på 0,05 -nivå. Vi vurderer at årsaken til at vi kun finner en korrelasjon ved den funksjonelle kvaliteten kan skyldes at det er selve prosessen, og ikke resultatet som fører til økt kompetanse hos lærer. Samtidig kan dette resultatet være en indikator på at lærerne er tilfreds med funksjonelle kvaliteten og føler utbytte av denne, uten at dette nødvendigvis fører til økt kompetanse hos læreren.

I vår undersøkelse finner vi ingen korrelasjon mellom lærerens vurdering av egen kompetanse sett opp mot kvaliteten på PPT. Vi har derfor valgt å ikke gå videre med en analyse på dette området. En forklaring på at vi ikke finner noen korrelasjon kan skyldes at lærerne i stor grad tar kontakt med PPT gjennom ressursteamet. Det kan dermed tenkes at det er i ressursteamet kompetanseutviklingen skjer.

### **7.1.3 Ressursteamets og PPTs terskelnivå for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering**

I forhold ressursteamets og PPTs terskelnivå for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering finnes det lite teori og empiri, men vi har en teori om at dette kan ha betydning for antall gråsoneelever. Denne teorien er basert på opplevelser vi hadde i praksis, der vi opplevde at lærere la frem bekymringer for enkeltelever, men fikk lite støtte for at disse elevene skulle henvises til sakkyndig vurdering. Andestads undersøkelser (1997), som riktignok er basert på et svært lite antall respondenter tilhørende til et PP- kontor, kan til en viss grad underbygge våre erfaringer.

Når det kommer til terskelnivå for ressursteamet å forslå henvisning til sakkyndig vurdering hos PPT, er flertallet av lærerne uenige i at dette er for høyt. Likevel er det ca. 30 prosent av lærerne som mener at ressursteamets terskel for å forslå henvisning er for høy. Dette kan indikere at ulike ressursteam har ulike terskler for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering.

Vi finner ingen sammenheng mellom ressursteamets terskel for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering og antall gråsoneelever som finnes i en gruppe. Det at terskelnivået til ressursteamet i vår undersøkelse ikke korrelerer med antall gråsoneelever kan være en

indikasjon på at ressursteamene istedenfor å forslå henvisning er flinke til å heve kompetansen hos lærerne i forhold til de elevene de er bekymret for. Vi henviser her til at den funksjonelle kvaliteten til ressursteamet samvarierer med lærerens vurdering av egen kompetanse.

I undersøkelsen har vi ikke stilt spørsmål ved terskelnivået for PPT når det gjelder å forslå henvisning. Vi har derimot spurt lærerne om PP- rådgiveren har bedt dem om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering når de har fremlagt et ønske om dette. Vi har videre spurt om hvor lenge de eventuelt har blitt bedt om å vente, og hvilken begrunnelse som ble lagt frem for å vente med å sende inn henvisning.

I vår undersøkelse finner vi at skolegruppen (PP- kontoret) som skolen tilhører til en viss grad har betydning for om lærerne har blitt bedt om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering. Det er to av Oslos seks PP- kontorer som alene står for 71, 4 prosent av den gruppen som er blitt bedt om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering. 50 prosent av de lærerne som har blitt bedt om å vente, det vil si 7 lærere, har blitt bedt om å vente 4-5 måneder. Når det gjelder begrunnelser for at de er blitt bedt om å vente er det store variasjoner. Samtidig har flertallet blitt bedt om å vente fordi de må prøve ut ulike tiltak innenfor den ordinære opplæringen først. 28, 6 prosent av lærerne fikk også beskjed om at de måtte kartlegge eleven ytterligere på egenhånd før en henvisning til sakkyndig vurdering vil være aktuell. Resultater av kartlegging som er gjort og tiltak som er prøvd ut innenfor den ordinære undervisningen, skal være en del av den pedagogiske rapporten som læreren fremlegger ved en henvisning (Strandkleiv og Lindbäck 2003). Å sette inn tiltak og å kartlegge elever kan dermed forstås som en del av lærerens arbeidsoppgaver, før de legger frem et ønske om en sakkyndig vurdering. Når PPT har gitt begrunnelser i forhold til manglende kartlegging og tiltak, kan dette ses på som legitime årsaker for å be læreren om å vente med å sende inn henvisning. Fem lærere fikk beskjed om at vanskene ikke var omfattende nok eller at eleven ikke hang tilstrekkelig etter gjennomsnittlig aldersnivå. To lærere fikk også beskjed om at eleven antageligvis ville nå et forsvarlig nivå i løpet av kort tid. I denne sammenheng må det stilles spørsmål ved om dette kan regnes som legitime begrunnelser for å be en lærer om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering, da alle elever skal ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Hva som kan være årsaken til forskjeller mellom skolegruppene i forhold om de ber lærerne om å vente med å sende inn henvisning eller ikke, kan vi ikke si noe sikkert om. Vi kan heller

ikke forklare de ulike begrunnelsene som blir gitt for å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering. Vi kan imidlertid reflektere rundt resultatene. Forskjellen mellom skolegruppene kan for eksempel komme av ulike retningslinjer og ulik praksis ved de enkelte PP- kontorene. Samtidig kan dette også ha noe med elevsammensetninger ved ulike skoler eller lærerkompetanse hos den enkelte lærer innad i skolegruppene.

Når det gjelder PPTs betydning for antall gråsoneelever viser vår undersøkelse at de lærerne som har blitt bedt om å vente har et mye høyere antall gråsoneelever i sin gruppe (gjennomsnittlig 3,8 gråsoneelever per lærer), enn lærere som ikke er blitt bedt om å vente (gjennomsnittlig 2,2 gråsoneelever per lærer). Fordi flertallet av lærerne som er blitt bedt om å vente i utgangspunktet har fått en begrunnelse som går på manglende innsats fra lærerens side når det gjelder kartlegging eller gjennomføring av tiltak, kan lærerens kompetanse og prioriteringer ha en betydning her, men det kan dette kan vi ikke si noe sikkert om. Vi kan heller ikke si noe om i hvilken grad læreren er enig i de begrunnelsene som PPT har gitt for at læreren burde vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering.

Når viser på kvalitetsvurderingen av ressursteamet og PPT i forhold til deres terskelnivå for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering finner vi ingen sammenheng.

#### **7.1.4 Lærerens tanker rundt egne og andre instansers arbeidsoppgaver**

I modellen vår har vi ikke vektlagt lærernes tanker om hvilke arbeidsoppgaver som de har ansvar for, og deres erfaring med hvilke arbeidsoppgaver PPT og ressursteamet tar på seg. I vår undersøkelse har vi likevel funnet en viss sammenheng mellom antallet gråsoneelever og i hvilken grad lærerne som ser det som en av sine arbeidsoppgaver å følge råd og veiledning fra PTT og ressursteamet. De lærerne som ser det som en av sine arbeidsoppgaver å følge råd og veiledning som er gitt, har et lavere antall gråsoneelever enn de lærerne som ikke ser dette som sin arbeidsoppgave. De lærerne som ser det som en av sine arbeidsoppgaver å sette inn tiltak på egenhånd før de legger frem en bekymringsmelding har også et lavere antall gråsoneelever (gjennomsnittlig 1,7 gråsoneelever per lærer), enn de lærerne som ikke ser dette som et av deres arbeidsoppgaver (gjennomsnittlig 2,5 gråsoneelever per lærer). Basert på våre data ser lærernes tanker om egne arbeidsoppgaver ut til å påvirke antall gråsoneelever en kontaktlærer har i sin gruppe.

Det ser også ut til at i hvilken grad ressursteamet foreslår tiltak for elever som læreren er bekymret for uten rett til spesialundervisning, påvirker antall gråsoneelever i gruppen. Blant de lærerne som er enig at ressursteamet foreslår tiltak for elever som læreren er bekymret for, men uten IOP, er det i gjennomsnitt 1,9 gråsoneelever per lærer, mens det hos de lærerne som er uenige i denne påstanden i gjennomsnitt er 2,4 gråsoneelever per lærer. Dette kan indikere at kompetanseheving av lærer i regi av ressursteamet er av betydning for antall gråsoneelever.

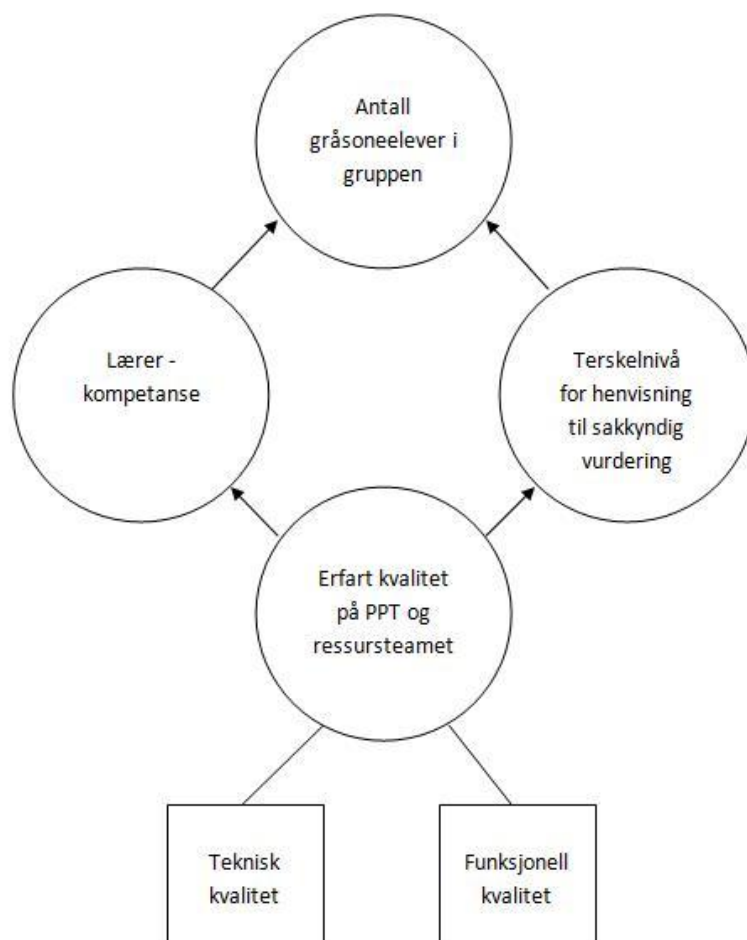
Når det gjelder PPT, er det tilnærmet ingen forskjell når det gjelder antall gråsoneelever hos de lærerne som er enig eller uenig i om PPT foreslår tiltak for elever som læreren er bekymret for uten IOP. Dette kan tolkes som at ressursteamet er en viktigere instans når det kommer til å veilede lærere i forhold til gråsoneelever, og tiltak for disse elevene. En annen forklaring på resultatene i vår undersøkelse kan være at PPT ser på ressursteamet som den arenaen som benyttes for å forslå tiltak for gråsoneelever.

Forskjellen i antall gråsoneelever avspeiles også ved spørsmålene om ressursteamet forslår nye tiltak for elever som læreren er bekymret for uten rett til spesialundervisning dersom tidligere forslåtte tiltak ikke fungerer. Her finner vi i vår undersøkelse at lærere som ikke er enige i at ressursteamet gjør dette, har et høyere antall gråsoneelever enn lærere ved ressursteam som jobber med denne type problemer. Denne tendensen vises også når en ser på PPT.

Svar fra vår undersøkelse kan tyde på at lærerne er mer fornøyd med ressursteamets hjelp og veiledning i forhold til gråsoneelever, enn det de er med PPT når det gjelder dette. Dette kan også regnes som en større del av ressursteamets arbeidsoppgaver, enn som en del av PPTs arbeidsoppgaver. Ressursteamets arbeidsoppgaver er først og fremst å utnytte og bruke den kompetansen som allerede finnes på skolen innenfor det spesialpedagogiske feltet, og å øke kompetansen blant lærere generelt. Hos PPT kan dette regnes som en mindre del av de totale arbeidsoppgavene som de har, og hovedvekten av deres arbeidsoppgaver vil sannsynligvis ligge på sakkyndige vurderinger. Vår undersøkelse indikerer likevel at både PPT og ressursteamets arbeid i forhold til gråsoneproblematikk kan ha betydning for antall gråsoneelever i en gruppe.

## 7.2 Undersøkelsens implikasjoner for vår modell

Vi har gjennom analyse testet ut om modellen som tidligere har blitt presentert kan ses som valid (figur 4). I modellen har vi basert oss på at lærerens kompetanse til å tilpasse opplæringen for gråsoneelever har betydning for det totale antallet gråsoneelever i gruppen. Dersom lærere mangler kompetanse i forhold til tilpasset opplæring, tenker vi at de kan ha nytte av og behov for hjelp fra andre instanser som ressursteam og PPT. Vi tenker videre at kvaliteten på disse instansene kan være viktig når det gjelder om læreren får hjelp gjennom kompetanseheving, eller ved at disse instansene bidrar til at elever får hjelp gjennom henvisning til PPT med ønske om vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova § 5-1. Vi har en teori om at terskelen for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering kan påvirke antall gråsoneelever.

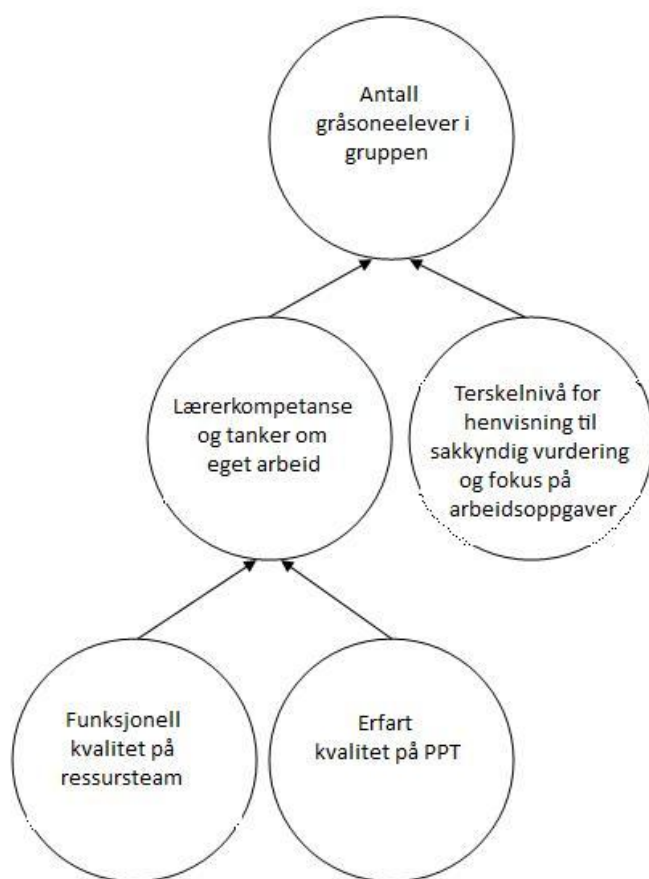


Figur 4. Lærers, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsoneelever med utvidet kvalitetsdimensjon



Undersøkelsen viser at enkelte elementer ved modellen ikke har den betydning som vi antok. Dette har gjort det nødvendig for oss å utarbeide en ny modell som bedre beskriver hva lærerne i vår undersøkelse erfarer at kan ha betydning for antall gråsoneelever. For eksempel måtte vi revurdere de tankene vi hadde gjort rundt hvilken betydning kvaliteten på ressursteamet og PPT har på terskelnivået for å forslå henvisning til sakkyndig vurdering. Vi fant som nevnt tidligere, ingen korrelasjon her, og har derfor valgt å fjerne sammenhengen mellom kvalitet og terskelnivå for henvisning til sakkyndig vurdering i den nye modellen (figur 5). I figuren som omhandler terskelnivå i modellen har vi i den nye modellen plassert en ekstra faktor som i undersøkelsen viste seg å være av betydning. Dette handler om hvilke arbeidsoppgaver lærerne opplever at ressursteamet og PPT påtar seg i forhold til gråsoneelevproblematikken. Vår undersøkelse viste her at dersom ressursteamet forslår tiltak for elever uten IOP som læreren var bekymret for, har dette betydning for antall gråsoneelever i gruppen. Videre viste undersøkelsen at der ressursteamet og PPT forslår tiltak der tidligere tiltak som har blitt forslått ikke hadde fungert også har betydning for antall gråsoneelever i gruppen.

Videre viste undersøkelsen vår ulike resultater ved lærernes erfaringer med kvaliteten på PPT, og ved deres erfaringer med kvaliteten på ressursteam. Vi har derfor valgt å presentere kvalitetsvurderingene i to ulike figurer i den nye modellen. Undersøkelsen viste at ressursteamets funksjonelle kvalitet var av betydning for lærerkompetansen, men vi ikke fant derimot ingen korrelasjon mellom ressursteamets tekniske kvalitet og lærerens kompetanse. Vi har derfor i den nye modellen kun lagt frem den funksjonelle kvaliteten som betydning for lærerkompetanse. Ved vurderingen av PPT valgte vi å slå sammen den funksjonelle og den tekniske kvaliteten for å få et bedre operasjonalisert begrep. Disse er derfor i den nye modellen slått sammen til et felles aspekt – den erfarte kvaliteten. Videre har vi valgt å legge til lærerens egne tanker om hva som er deres arbeidsoppgaver i figuren som omhandler lærerkompetanse, da dette i vår undersøkelse viste seg å ha betydning for antall gråsoneelever i gruppen.



Figur 5: Lærers, PPT og ressursteamets påvirkning på antall gråsonerelever etter endt analyse

Den viktigste hensikten med denne oppgaven har vært å vise at gråsonerelevproblematikken er et problem i Oslos kommunale grunnskoler i dag. Dette til tross for utdanningspolitiske føringer har en intensjon om at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov.

## 7.3 Tanker videre

Generelt finnes det for lite forskning innenfor dette området, og dette kan tolkes som om det ikke er nok fokus på denne gruppen elever. En av årsakene til dette kan være at gråsonerelever i teorien ikke burde eksistere, da de enten skulle fått tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen eller de burde ha rett til spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1. Våre data gir ikke nok grunnlag til å si noe sikkert om hvordan situasjonen er for denne gruppen elever i dag, eller hva

som påvirker antall gråsoneelever i en gruppe. Vi har heller ikke nok data til å kunne si noe om i hvilken grad lærerne føler at de har tilstrekkelig kompetanse til å møte denne elevgruppen. Samtidig håper vi at vår undersøkelse kan brukes som et utgangspunkt for videre forskning på området.

# Litteraturliste

Aadland, Einar (2000): *Etikk for helse- og sosialarbeidarar*. 3.utgave. Gjøvik: Det norske samlaget

Andersen, Peter Ø. (1997): Meningsfylt praksis, kompetanser og profesjonalisme. I: Svend E. Pedersen, Else Sander og

Daniela Cecchin (red.), *Pedagogens kompetanser*. Oslo: Pedagogisk Forum

Andestad, Tore (1997): *Hva er hjelp? Lærere og foreldre forteller om hvilken nytte de har hatt av kontakten med et PP kontor*. Akademisk avhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim

Anthun, Roald Andor (2002): *School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential*. Doctoral Dissertation, Universitetet i Bergen, Bergen.

Arnesen, Anne- Lise (2007): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag

Aukrust, Vibeke G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Bjørnsrud, Halvor og Sven Nilsen (2008): Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I: Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (red), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bjørnsrud, Halvor (2009): Kvalitet i lærerutdanning med skoleutvikling og tilpasset opplæring. I: Lars Monsen, Halvor Bjørnsrud, Lene Nyhus og Bjørn Aasland (red), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm

Buli- Holmberg, Jorun og Torill Rønsen Ekeberg (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Byrådsavdelingen for kultur og utdanning (2003): *Skoleetaten - PP- tjenesten - redusert ventetid og kjøp av tjenester*. Oslo kommune, notat nr U-144/2003

Dahl, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag

Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Gjøvik: Gyldendal.

Damsgaard, Hilde Larsen (2006): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

DeCoster, Jamie (1998): *Overview of Factor Analysis*. URL: <http://www.stat-help.com/factor.pdf> [Lesedato 04.05.2010]

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Zoom Grafiske

Edvardsson, Bo, Bertil Thomasson og John Øvretveit (1994): *Quality of service. Making it really work*. England, Berkshire: McGraw- Hill Book Company Europe

Fylling, Ingrid og Tina Luther Handegård (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 5/2009

Gassne, Jan (2008): *Salutogenes, Kasam och socionomer*. Doctoral Dissertation, Lund Universitet, Lund

Grung, Micheline Egge og Hilde W. Nagell (2007): *Trenger vi forskningsetiske retningslinjer*. I: Knut W. Ruyter (red), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag

Grøterud, Marit og Bjørn S. Nilsen (1997): *Effektive skoler- effektiv undervisning. Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Grönroos, Christian (1990): *Service Management and Marketing. Managing the Moments of Truth in Service Competition*. Massachusettes/Toronto: Lexington Books

Hagtvet, Bente Eriksen (1996): *Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling*. I: Astri Heen Wold (red), *Skriftspråkutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Haraldsen, Gustav (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal

Haug, Peder (2003): Pedagogikk og profesjoner. I: Per Arneberg og Bjørn Overland (red), *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. Danmark: Narayana Press

Helle, Lars (2003): Pedagogikk mellom teori og praksis. I: Per Arneberg og Bjørn Overland (red), *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. Danmark: Narayana Press

Herberg, Eva Berthling (2001): *Å være i praksis og lære av det*. Oslo: Høyskolen i Oslo, hovedsfagsrapport 2001 nr. 9

*Håndbok for PP-tjenesten* (2001): Læringssenteret: Faglig enhet for PP-tjenesten

Hårtveit, Håkon og Per Jensen (2002): *Familien – pluss en. Innføring i familieterapi*. Otta : Tano Aschehoug.

Imsen, Gunn (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn. Evaluering av Reform 97*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Imsen, Gunn (2009): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jensen, Roald (2009): Tilpasset opplæring. I: Ray Svanberg og Hans Petter Wille (red) *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Dimograf, Polen: Gyldendal Norsk Forlag

Klefstad, Bjørn, Jarle Larsen og Arne Mikalsen (2010): *Teamarbeid*. URL: [http://www.aitel.hist.no/fag/\\_prt/L1-Teamarbeid.pdf](http://www.aitel.hist.no/fag/_prt/L1-Teamarbeid.pdf) [Lesedato 21.05.10]

Kleven, Thor Arnfinn (2002a): Begrepsoperasjonalisering. I: Torleif Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub Forlag

Kleven, Thor Arnfinn (2002b): Ikke-eksperimentelle design. I: Torleif Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub Forlag

Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Torleif Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub Forlag

Langtvedt, Nils Jørgen (2009): "*Personopplysninger*". URL:  
<http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>. [Lesedato 09.februar 2010].

Lindbäck, Sven Oscar og Odd Ivar Strandkleiv (2010): *Tilfredsstillende utbytte av opplæringen*. URL:  
[http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/tilfredsstillende\\_utbytte\\_av\\_opplaeringen/Tilfredsstillende\\_utbytte\\_av\\_opplaeringen\\_II.pdf](http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/tilfredsstillende_utbytte_av_opplaeringen/Tilfredsstillende_utbytte_av_opplaeringen_II.pdf) [Lesedato 30.03.10].

Lund, Torleif og Knut- Andreas Christophersen (2008): *Innføring i statistikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lund, Torleif (2002a): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Torleif Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub Forlag

Lund, Torleif (2002b): Generaliseringsproblematikk. I: Torleif Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub Forlag

Lund, Torleif (2002c): Innledning. I: Torleif Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub Forlag

Markussen, Eifred, Marit Strømstad, Tone Cecilie Carlsten, Rune Hausstätter og Thomas Nordahl (2007): *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr 1 fra prosjektet: gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. (Rapport 19/2007)

Meichenbaum, Donald og Andrew Biemiller (1998): *Nuturing independent learners. Helping students take charge of their learning*. USA, Massachusetts: Brookline Books

Meyenberg, Sylvia (2008): Håndbok for PP-tjenesten i Oslo og Akershus. Retten til spesialundervisning – saksbehandling ved sakkyndighetsarbeid I: *Skolepsykologi*, 2/2008, s.5-50.

Meyer, Elisabeth Støre (2005): *Pedagogisk lederskap i barnehagen*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Moore, David S. og George P. McCabe (2006): *Introduction to the practice of statistics*. Fifth Edition. USA. New York: W.H. Freeman and company.

Nathional Research Council (2000): *How do people learn. Brain, experience and school*. Expanded edition. USA, Washington: National Academy Press

Nordahl, Thomas og Rune Sarromaa Haussätter (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr.9-2009*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, Thomas og Anne-Karin Sunnevåg (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter. Rapport nr.2-2008*. Elverum: Høgskolen i Hedemark.

Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks pædagogiske Universitetsskole

NOU 1995:18: *Ny lovgivning om opplæring. ”... Og for øvrig kan man gjøre som man vil”* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2009:18: *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ogden, Terje (2009): *Kvalitetsskolen*. 4.opplag. Dimograf, Polen: Gyldendal Norsk Forlag

Olsvik, Vigdis Mathisen (2005): *Gla’ oppvekst for barn og unge i kommunene*.



*Evaluering av tiltak i seks oppvekstkommuner. ØF-Rapport nr. 03/2005.*

Opplæringslova; *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998.*

Pallant, Julie (2007): *SPSS survival manual*. Third edition. Singapore: Markono Print Media Pte

Pintrich og Schunk (2002): *Motivation in Education*. 2. utgave. New Jersey: Merrill Prentice Hall

Privatskolelova; *Lov om private skolar med rett til statstilskot av 04.juli 2003 nr 84*

Reve, Torger (1985): *Validitet i økonomisk- administrativ forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Riksrevisjonen 2005-2006. *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen. Dokument 3:10 (2005-2006)*. (Dokument nr. 3- serien)

Ringdal (2009): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Ruyter, Knut W. (2007): *Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*, I: Ruyter Knut W (red), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag

Sallis, Edward (1992): *Total quality management in education*. London: Kogan Page

Sandsmark, Jorun (2009): *Skoleeiers ansvar for kvalitetsarbeidet*. I: Lars Monsen, Halvor Bjørnsrud, Lene Nyhus og Bjørn Aasland (red), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm

Schultz, Jon-Håkon (2009): *Ingen ut av rekke går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. 3. utgave. Otta: Universitetsforlaget

Selnes, Fred (1999): *Markedsundersøkelser*. 4.utgave. Otta: Tano Aschehoug

Skau, Greta Marie (2000): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Solli, Kjell Arne (2004): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Mediehuset GAN

Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum

Stenberg, Oddbjørn (2006): *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. Doctoral Dissertation, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Trondheim

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfold – krevende - relevant*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007): *...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 33 (2002-2003): *Om ressursituasjonen i grunnopplæringen*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding. nr. 44.(2008-2009): *Utdanningslinja*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet

Strandkleiv, Odd Ivar og Sven Oscar Lindbäck (2003): *Pedagogisk kartlegging*. URL: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1098318961> [Lesedato: 14.1.2010]

Strøm, Bjarne, Lars- Erik Borge og Halvdan Haugsbakken (2009): *SØF-rapport nr. 04/09. Tidsbrukt og organisering i grunnskolen: sluttrapport*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning

Sverdrup, Sidsel (2002): *Evalueringsfasen, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Säljö, Roger (2007): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Tinnestad, Torunn (2007): *Språk skaper virkelighet. I: Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag Kompetansesenter (Statped Skriftserier nr.55.)

Utdanningsdirektoratet (2007): *Dokumentasjon om elever/lærlinger/lærekandidater med spesialundervisning*. Rapport fra Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe oktober 2007

Utdanningsdirektoratet (2009): *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.

Utdanningsetaten (2008): *Rundskriv nr 9/2008: Spesialundervisning*. Oslo kommune.

Utdanningsetaten (2009): *Årsberetning 2009*. Oslo kommune.

Utdanningsetaten (2010): *Skoleoversikt*. URL:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/skoleoversikt/> [Lesedato 19.02.10]

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Rundskriv F13/04: Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo.

Wendelborg, Christian (2006) : *Full deltakelse for alle? Del 2. Utviklingstrekk 2001-2006. Delrapport opplæring og utdanning* Oslo: Sosial og Helsedirektoratet/Nasjonalt dokumentasjonssenter for funksjonshemmede

Zeithaml, Valerie A., A. Parasuraman og Leonardo L. Berry (1990): *Delivering quality service. Balancing, customer perceptions and expectations*. New York: The Free Press

# Vedlegg

## 1.0 SPØRRESKJEMA SENDT TIL FJERDE TRINNS KONTAKTLÆRERE (PAPIRUTGAVE)

Hei,

Du har blitt invitert til å delta i vår kartlegging av i hvilken grad tilpasset opplæring er et tema i PPTs og ressursteamets arbeid på skolen. Spørreundersøkelsen vil bli sendt til kontaktlærere på 4. trinn ved alle skoler i Oslo. Undersøkelsen inneholder bakgrunnsspørsmål om deg som lærer og klassen din, og din vurdering av fokus på tilpasset opplæring hos PP-rådgiveren og ressursteamet ved skolen din. Det vil ta ca 10 minutter å gjennomføre spørreundersøkelsen.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Innlevering av spørreskjema regnes som samtykke til å delta. Vi vil likevel påpeke at du når som helst kan trekke deg fra undersøkelsen. Hvis du skulle ønske å trekke deg underveis, ta kontakt med oss på e-post så sletter vi dine data. For oss er det viktig å lære om din arbeidshverdag og vi håper derfor at du ønsker å delta.

Dine svar vil bli behandlet konfidensielt og alle data fra denne undersøkelsen vil kun behandles som en del av en totalskåre. Din informasjon vil bli kodet og dermed blir det umulig å identifisere deg. Skulle du ha spørsmål om spørreundersøkelsen, kan du kontakte Elise C. Langaanes på tlf 906 52 615 eller Torunn O. Bjerve på tlf 938 60 501. Ønsker du kontakt på e-post kan du nå oss på [elisecl@student.uv.uio.no](mailto:elisecl@student.uv.uio.no).

Takk for din deltakelse. For å komme i gang med undersøkelsen trykk på "neste"-knappen nedenfor.

**Fyll inn brukerkode mottatt på e-post**

**Først ønsker vi å vite litt om deg og klassen din**

**1. Hvilken utdanning har du? (Du kan krysse av flere)**

- ☐ Førskolelærer med PAPS
- ☐ Allmennlærer
- ☐ Allmennlærer med spesialpedagogikk 1. avdeling
- ☐ Spesialpedagog
- ☐ Adjunkt
- ☐ Adjunkt med opprykk
- ☐ Lektor
- ☐ Lektor med opprykk
- ☐ Annet

**2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?**

- ☒ 1-5 år
- ☐ 6-10 år
- ☐ 11-15 år
- ☐ 16 år eller mer

**3. Hvor lenge har du fulgt fjerde trinn?**

- ☐ Siden 1. trinn
- ☐ Siden 2. trinn
- ☐ Siden 3. trinn
- ☐ Bare dette året
- ☐ Annet

**4. Hvor mange elever er det i din gruppe på fjerde trinn?**

- ☐ 5-9 elever
- ☐ 10-15 elever
- ☐ 16-20 elever
- ☐ 21-25 elever
- ☐ 26-30 elever
- ☐ Flere enn 30 elever

**5. Hvor mange elever i din gruppe får spesialundervisning etter enkeltvedtak (§5-1)?**

- ☐ Ingen elever
- ☐ 1 elev
- ☐ 2 elever
- ☐ 3 elever
- ☐ 4 elever
- ☐ 5 elever
- ☐ 6 elever
- ☐ 7 elever
- ☐ 8 elever
- ☐ 9 elever
- ☐ 10 elever
- ☐ Flere enn 10 elever

**6. Hvor mange elever i din gruppe mener du at ikke har et forsvarlig utbytte av opplæringen i den ordinære undervisningen?**

- ☐ Ingen elever
- ☐ 1 elev
- ☐ 2 elever
- ☐ 3 elever
- ☐ 4 elever
- ☐ 5 elever
- ☐ 6 elever
- ☐ 7 elever
- ☐ 8 elever
- ☐ 9 elever
- ☐ 10 elever
- ☐ Flere enn 10 elever

**7. Jeg har nok kunnskap om tilpasset opplæring til at jeg kan tilrettelegge undervisningen for elever med ulike forutsetninger og behov**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

I neste del av spørreundersøkelsen vil det følge noen spørsmål om PPT og ressursteam.

Med ressursteamet mener vi møter der lærer har mulighet til å legge frem bekymringsmeldinger for enkeltelever og diskutere om disse skal henvises videre til PPT eller om det skal vurderes andre tiltak.

I undersøkelsen brukes begrepene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan (IOP). Opplæringsloven § 5-1 regulerer hvem som har rett til spesialundervisning, nemlig elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet etter vurdering fra PPT.

En sakkyndig vurdering er den skriftlige vurderingen som PP- rådgiveren skriver når en enkeltelev er henvist til PPT. Den sakkyndige vurderingen viser hva PPT har gjort for å kartlegge og utrede eleven, og om de anser eleven å ha rett til spesialundervisning.

Dersom PP- rådgiveren vurderer det slik at en elev har rett til spesialundervisning, skal skolen i samråd med PPT lage en IOP for eleven. IOP'en er et hjelpemiddel og arbeidsverktøy for lærerne. En IOP inneholder informasjon om hvor stort omfanget av spesialundervisning eleven skal ha, hvordan spesialundervisningen skal utformes og eventuelt andre tilpasninger.

#### **8. Hva er PPTs arbeidsoppgaver? (Flere svar er mulige)**

- ☐ Gi økt kompetanse til skole, lærere og annet personale
- ☐ Være veileder i vurderings- og refleksjonsprosesser
- ☐ Forebygge vansker hos enkeltelever og/eller klasser
- ☐ Minske lærernes arbeidsmengde
- ☐ Veiledning av lærere i forhold til elever de er bekymret for, men som ikke har store nok vansker til å ha krav på spesialundervisning
- ☐ Å tilby hjelp i saker som bekymrer læreren i undervisningen
- ☐ hjelpe lærer med gjennomføring av tiltak innenfor tilpasset opplæring
- ☐ Å utrede og kartlegge enkeltelever
- ☐ Å være et støtteapparat for organisering av spesialundervisning
- ☐ Å gi sakkyndige vurderinger der loven krever det
- ☐ Å sikre barns rettigheter når det gjelder opplæring
- ☐ Informasjonstjeneste til lærere når det gjelder spesifikke vansker og diagnoser
- ☐ hjelpe lærer med å lage IOP
- ☐ Annet



**9. Hva tenker du er meningen med skolens ressursteam? (Flere svar er mulige)**

- ☐ hjelpe deg som lærer med kartlegging og gjennomføring av tiltak innenfor tilpasset undervisning
- ☐ Minske arbeidsoppgavene til lærerne
- ☐ Et forum for å ta opp elevsaker som bekymrer deg i din undervisning
- ☐ hjelpe lærer med å lage IOP
- ☐ Veiledning av lærere i forhold til elever de er bekymret for, men som ikke har store nok vansker til å ha krav på spesialundervisning
- ☐ Samarbeidsarena for å dele kunnskap
- ☐ Kompetanseheving innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning
- ☐ Støtteapparat for organisering av spesialundervisning
- ☐ Hjelp med henvisning til PPT
- ☐ Utnytte faglig ekspertise fra PPT mer effektivt enn tidligere
- ☐ Gi PPT mulighet til å minske antall henvisninger
- ☐ Gjøre skolen mindre avhengig av hjelp fra andre instanser utenfor skolen inkludert PPT
- ☐ Annet

**10. Hva tenker du er din rolle i forhold til PPT og ressursteam? (Flere svar er mulige)**

- ☐ Kartlegge elevens vansker før jeg legger frem en sak
- ☐ Følge opp råd og veiledning som blir gitt
- ☐ Motta hjelp
- ☐ Komme med forslag til tiltak
- ☐ Prøve ut tiltak på egenhånd før en bekymringsmelding legges frem
- ☐ Gjennomføre tiltak nøyaktig slik de er foreslått i ressursteam eller av PPT
- ☐ Gjennomføre tiltak tilnærmet slik det er foreslått i ressursteam eller av PPT
- ☐ Dele kunnskap og undervisningsmetoder med andre lærere som har fungert for meg
- ☐ Minske PPTs arbeidsoppgaver
- ☐ Lage IOP med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen
- ☐ Annet

**11. Har du deltatt på ressursteammøter hvor det har blitt diskutert elever du er eller har vært kontaktlærer eller faglærer for?**

- ☐ Ja  
☐ Nei

**12. Har du diskutert elever du er eller har vært kontaktlærer eller faglærer for med PPT utenfor ressursteamet?**

- ☐ Ja  
☐ Nei

**Her følger noen påstander om ressursteam og PP-rådgiveren på skolen din som vi vil at du skal ta stilling til.**

**13. Det er lett å ta kontakt med ressursteamet dersom jeg er bekymret for en elev**

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Helt enig             | Delvis enig           | Delvis uenig          | Helt uenig            | Vet ikke              |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**14. Det er lett å ta kontakt med PP-rådgiveren utenfor ressursteamet dersom jeg er bekymret for en elev**

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Helt enig             | Delvis enig           | Delvis uenig          | Helt uenig            | Vet ikke              |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**15. Ressursteamet lytter aldri til mine bekymringer**

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Helt enig             | Delvis enig           | Delvis uenig          | Helt uenig            | Vet ikke              |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**16. PP-rådgiveren lytter aldri til mine bekymringer**

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Helt enig             | Delvis enig           | Delvis uenig          | Helt uenig            | Vet ikke              |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**17. Det settes alltid av nok tid i ressursteam til å drøfte elever jeg er bekymret for dersom jeg har behov for det**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**18. PP-rådgiveren setter alltid av nok til tid å drøfte elever jeg er bekymret for utenfor ressursteam dersom jeg har behov for dette**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**19. Dersom jeg er bekymret for en elev, tar jeg kontakt med PPT utenfor ressursteam**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**20. PP-rådgiveren er en aktiv part i ressursteamet**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☒

**21. Veiledning som gis i ressursteamet har fokus på elevens behov og forutsetninger**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**22. Veiledning som gis av PP-rådgiveren i eller utenfor ressursteamet har fokus på elevens behov og forutsetninger**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**23. Veiledningen som ressursteamet gir samsvarer ikke med mine behov**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**24. Veiledningen PP-rådgiveren gir meg både i og utenfor ressursteam samsvarer ikke med mine behov**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**25. Ressursteamets råd er ikke tilpasset skolens bevilgninger av ressurser**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**26. PP-rådgiverens råd både i og utenfor ressursteamet er ikke tilpasset skolens bevilgninger av ressurser**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**27. Råd gitt fra ressursteam bygger videre på kunnskap jeg allerede har slik jeg lett kan benytte meg av rådene**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**28. Råd gitt fra PP-rådgiveren i og utenfor ressursteamet bygger videre på kunnskap jeg allerede har slik jeg lett kan benytte meg av rådene**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**29. Ressursteamet foreslår alltid tiltak for elever jeg er bekymret for uten IOP**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**30. PP-rådgiveren foreslår alltid tiltak for elever som ikke er henvist til sakkyndig vurdering hos PPT, men som jeg likevel er bekymret for**

Helt enig  
☐

Delvis enig  
☐

Delvis uenig  
☐

Helt uenig  
☐

Vet ikke  
☐

**31. Ressursteamet hjelper meg med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tiltak som tidligere er foreslått ikke fungerer**

Helt enig  
☐

Delvis enig  
☐

Delvis uenig  
☐

Helt uenig  
☐

Vet ikke  
☐

**32. PP-rådgiveren hjelper meg med å finne nye løsninger for elever uten IOP dersom tiltak som tidligere er foreslått ikke fungerer**

Helt enig  
☐

Delvis enig  
☐

Delvis uenig  
☐

Helt uenig  
☐

Vet ikke  
☐

**33. Ressursteamets medlemmer har den kompetansen jeg trenger**

Helt enig  
☐

Delvis enig  
☐

Delvis uenig  
☐

Helt uenig  
☐

Vet ikke  
☐

**34. PP-rådgiveren besitter den kompetansen jeg mener hun/han bør ha**

Helt enig  
☐

Delvis enig  
☐

Delvis uenig  
☐

Helt uenig  
☐

Vet ikke  
☐

**35. Ressursteam gir sjelden råd i henviste saker før den sakkyndige vurderingen foreligger**

Helt enig  
☐

Delvis enig  
☐

Delvis uenig  
☐

Helt uenig  
☐

Vet ikke  
☐

**36. PP-rådgiveren gir sjelden råd i henviste saker både i og utenfor ressursteamet, før den sakkyndige vurderingen foreligger**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**37. Ressursteamet har høy terskel for å foreslå henvisning om sakkyndig vurdering når jeg legger frem en bekymring for en elev**

Helt enig

☐

Delvis enig

☐

Delvis uenig

☐

Helt uenig

☐

Vet ikke

☐

**38. Har PP-rådgiveren bedt deg om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering når du har lagt frem en bekymring for en elev?**

☐

Ja

☐

Nei

**39. Dersom PP-rådgiveren har bedt deg om å vente med å sende inn henvisning til sakkyndig vurdering, hvor lenge har du i så fall blitt bedt om å vente? (Du kan krysse av flere alternativer)**

☐

Har ikke blitt bedt om å vente

☐

ca 1 måned

☐

2-3 måneder

☐

4-5 måneder

☐

6-7 måneder

☐

8-9 måneder

☐

Mer enn 10 måneder

☐

Annet

**40. Hva var begrunnelsen for at PP-rådgiveren ba deg vente med å sende inn henvisning? (Du kan krysse av flere alternativer)**

- ☐ Dette spørsmålet gjelder ikke meg
- ☐ Eleven måtte kartlegges ytterligere av lærer
- ☐ Tiltak måtte prøves ut først
- ☐ Vanskene var ikke omfattende nok
- ☐ Eleven lå ikke langt nok etter gjennomsnittlig aldersnivå
- ☐ Det ble sett på som sannsynlig at eleven ville nå et forsvalig nivå i løpet av kort tid
- ☐ Det ble foreslått å henvise eleven til andre hjelpeinstanser (f.eks. BUP, barnevern)
- ☐ PPT oppga ingen årsak
- ☐ Annet

Takk for at du gjennomførte spørreundersøkelsen! Dine svar er verdifulle for oss.

Oppgaven ferdigstilles våren 2010. Dersom du skulle ønske en kopi av den ferdige rapporten, ber vi deg ta kontakt med oss på e-post. Helt til slutt vil vi minne om at du til en hver tid har mulighet til å trekke deg fra undersøkelsen.

**Kontaktinformasjon:**

Torunn O. Bjerve [torunnob@student.uv.uio.no](mailto:torunnob@student.uv.uio.no)  
Elise C. Langaanes [elisecl@student.uv.uio.no](mailto:elisecl@student.uv.uio.no)

## 2.0 INFORMASJONSBREV OG SØKNADER

### 2.1 Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

**NSD**

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Buli-Holmberg  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 13.11.2009      Vår ref: 22899 / 2 / IBH      Deres dato:      Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22899	Hjelp fra PPT til å tilpasse undervisning
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Jorunn Buli-Holmberg
Student	Elise Langaanes

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.01.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Ingvald Bergan

Kontaktperson: Ingvald Bergan tlf: 55 58 32 32  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Elise Langaanes, Kjelsåsveien 32a, 0488 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## 2.2 Søknad sendt til Utdanningsetaten i Oslo kommune

Utdanningsetaten i Oslo  
v/Astrid Søgner  
Postboks 6127 Etterstad  
0602 OSLO

21.02.2010

Torunn O. Bjerve  
Steingrims vei 18a  
1185 OSLO

### **FORESPØRSEL OM GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSE OM TILPASSET OPPLÆRING FOR GRÅSONEELEVER FOR KONTAKTLÆRERE PÅ 4. TRINN**

Vi er to studenter på masterprogrammet i pedagogikk, studieretning pedagogisk - psykologisk rådgiving, ved Universitetet i Oslo. Dette studiet har sin spesialkompetanse på utdanningsinstitusjonene og deres funksjoner. Studiet fokuserer på hvordan pedagogenes rådgivning kan ha et forebyggende perspektiv i forhold til opplegg i barnegrupper, skoleklasser og systemene rundt enkeltelever. Vår undersøkelse er rettet mot PPTs og ressursteamets rolle når det gjelder tilpasset opplæring for såkalte gråsonerelev. Med dette mener vi elever som har behov for ekstra hjelp og støtte, men som ikke mottar spesialundervisning etter sakkyndig vurdering etter opplæringslova § 5-1.

Formålet med spørreundersøkelsen er å avdekke i hvilken grad lærerne opplever at PPT og ressursteam gir råd og veiledning til lærerne når de tar opp problemer i forhold til opplærings situasjonen til ”gråsonerelev”.

Gråsonerelev er spesielt sårbare for variasjoner i kvaliteten på opplæringen. En undersøkelse gjort av Riksrevisjonen i 2005-06 viste at 44 prosent av rektorene ikke fant at forutsetninger for et forsvarlig opplæringstilbud var tilstede for denne type elever. En annen undersøkelse gjennomført etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet viste at mange lærere ikke klarer å gi gråsonerelevene den oppfølgingen de har behov for. Innenfor forskningen finnes det lite dokumentasjon om de elevene som havner i mellomstadiet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, selv om dette er et svært dagsaktuelt tema.

Undersøkelsen er en tverrsnittstudie i form av en elektronisk spørreundersøkelse. Den vil bli sendt ut på e-post til alle kontaktlærere ved 4.trinn på kommunale grunnskoler i Oslo. Spørreundersøkelsen tar ca. 10 min. Alle deltakerne i undersøkelsen er aidentifiserte, det vil si at hver enkelt lærer har fått tildelt et nummer som gjør dem gjenkjennbare kun for oss. Aidentifiseringen vil det gjøre mulig for oss å etterspørre undersøkelser som ikke er blitt besvart, og dette er blitt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Prosjektet skal ferdigstilles våren 2010. I de tilfeller der skolene ønsker og ser nytten av det kan de få tilsendt et eksemplar av undersøkelsen når den er ferdigstilt.

Resultatene fra undersøkelsen kan bidra til gi systematisk kunnskap om lærernes arbeid med gråsoneelever og deres behov for veiledning, samt deres opplevelse av nytte av veiledning fra PPT og ressursteam. Vi søker med dette derfor om å få lov til å gjennomføre en elektronisk spørreundersøkelse blant kontaktlærere på 4. trinn i de kommunale grunnskolene i Oslo kommune med unntak av spesialskoler.

Vi håper at utdanningsdirektøren stiller seg positivt til denne henvendelsen. På grunn av våre tidsrammer trenger vi svar helst innen fredag 5. mars, og senest fredag 12. mars.

Vedlagt følger:

- 1) Informasjonsbrev til rektor på skolene
- 2) Informasjonsbrev til lærerne
- 3) Papirutgave av spørreundersøkelsen

Dersom du har noen spørsmål i forhold til undersøkelsen kan du kontakte oss på mail [elisecl@student.uv.uio.no](mailto:elisecl@student.uv.uio.no) eller på tlf; 906 52 615.

Mvh

Elise C. Langaanes og

Torunn O.Bjerve

## 2.3 Godkjenning fra Utdanningsetaten i Oslo kommune



Oslo kommune  
Utdanningsetaten

Torunn O. Bjerve  
Steingrimsvei 18 A  
1185 OSLO

Deres ref:

Vår ref (saksnr):  
201001576-3

Saksbeh:  
Ellen-Vera Haug, 23467012

Dato: 18.03.2010

Arkivkode:  
057.0

### FORESPØRSEL OM UNDERSØKELSE OM TILPASSET OPPLÆRING FOR GRÅSONE-ELEVER FOR KONTAKTLÆRERE PÅ 4. TRINN

Vi viser til brev av 21.02.2010 og beklager at vi ikke har svart på henvendelsen tidligere.

Vi gir dere tillatelse til å gjennomføre elektronisk spørreundersøkelse blant kontaktlærere på 4. trinn i de kommunale grunnskolene i Oslo kommune med unntak av spesialskoler.

Med hilsen

  
Kjell R. Andersen  
Ass. direktør

  
Ellen-Vera Haug  
konsulent



Utdanningsetaten

Besøksadresse:  
Strømsveien 102  
0663 OSLO  
Postadresse:  
Pb 6127 Etterstad, 0602 OSLO

Telefon: 02 180  
Telefaks: 22 65 79 71

Org.nr.: 976820037

postmottak@ude.oslo.kommune.no  
www.ude.oslo.kommune.no

## 2.4 Informasjonsskriv og søknad til rektorene ved Osloskolen

Til rektor

### **FORESPØRSEL OM GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSE OM TILPASSET OPPLÆRING FOR GRÅSONEELEVER FOR KONTAKTLÆRERE PÅ 4. TRINN**

Vi er to masterstudenter ved programmet pedagogisk - psykologisk rådgiving ved Universitetet i Oslo. Dette studiet har sin spesialkompetanse på utdanningsinstitusjonene og deres funksjoner. Studiet fokuserer på hvordan pedagogenes rådgivning kan ha et forebyggen-de perspektiv i forhold opplegg i skoleklasser og systemene rundt enkeltelever. Vår undersøkelse er rettet mot PPTs og ressursteamets rolle når det gjelder tilpasset opplæring for såkalte gråsoneelever. Med dette mener vi elever som har behov for ekstra hjelp og støtte, men som ikke mottar spesialundervisning etter sakkyndig vurdering etter opplæringslova § 5-1).

Formålet med spørreundersøkelsen er å avdekke i hvilken grad lærerne opplever at PPT og ressursteam gir råd og veiledning til lærerne når de tar opp problemer i forhold til opplærings-situasjonen til "gråsoneelever". Undersøkelsen vil bli sendt ut på e-post til alle kontaktlærere ved 4.trinn på kommunale grunnskoler i Oslo, og tar ca. ...min å gjennomføre. Alle deltakerne i undersøkelsen er anonymisert (avidentifisert), det vil si at hver enkelt lærer har fått tildelt et nummer som gjør dem gjenkjennbare kun for oss. Avidentifiseringen vil det gjøre mulig for oss å etterspørre undersøkelser som ikke er blitt besvart, og dette er blitt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Prosjektet skal ferdigstilles våren 2010. I de tilfeller der skolen ser nytten av det kan de få tilsendt et eksemplar av undersøkelsen når den er ferdigstilt.

Resultatene fra undersøkelsen kan bidra til gi systematisk kunnskap om lærernes arbeid med gråsoneelever og deres behov for veiledning, samt deres opplevelse av nytte av veiledning fra PPT og ressursteam. Vi søker med dette derfor om å få lov til å gjennomføre en elektronisk spørreundersøkelse blant kontaktlærere på 4. trinn ved din skole.

Vi håper at rektor stiller seg positivt til denne henvendelsen. På grunn av våre tidsrammer trenger vi svar helst senest fredag 23.april.

Dersom du har noen spørsmål i forhold til undersøkelsen kan du kontakte oss på mail [elisecl@student.uv.uio.no](mailto:elisecl@student.uv.uio.no) eller på tlf; 906 52 615.

Mvh

Elise C. Langaanes og

Torunn O.Bjerve

## 2.4 E-postinvitasjon til kontaktlærere ved fjerde trinn ved Osloskolen

### INVITASJON TIL SPØRREUNDERSØKELSE FOR KONTAKTLÆRERE VED 4.TRINN VED OSLOSKOLEN

Vi er to masterstudenter ved Pedagogisk forskingsinstitutt som i disse dager skal gjennomføre en spørreundersøkelse om læreres erfaring med skolens ressursteam og PPT i forhold til tilpasset opplæring. Det er av stor betydning for oss at flest mulig svarer på denne undersøkelsen. Vi håper derfor at du tar deg tid til å svare på våre spørsmål som tar ca. 10 minutter. Deltakelse regnes som samtykke til undersøkelsen.

All informasjon som gis er underlagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Informasjon fra samtlige informanter vil bli anonymisert (avidentifisert), det vil si at alle svarene bli koblet til et nummer istedenfor navnet ditt. Denne informasjonen er det kun oss to som vil ha tilgang til, og vil brukes til å registrere deltakere på undersøkelsen. I tillegg vil alle som fullfører undersøkelsen være med i trekningen av to gavekort på 500 kr på Tanum. Når masterprosjektet er avsluttet vil all informasjon som kan knyttes til den enkelte lærer bli makulert og slettet.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, Utdanningsetaten og rektor på din skole. Prosjektet skal ferdigstilles våren 2010.

Dersom du har noen spørsmål kan du kontakte oss på e-post: [elisecl@student.uv.uio.no](mailto:elisecl@student.uv.uio.no) eller på tlf: 906 52 615.

Dersom du ønsker å delta benytter du linken og brukerkoden nedenfor.

Din brukerkode er: 18302  
<SURVEY\_LINK>

Vi trenger svar helst innen fredag 16.04, og senest fredag 23.04

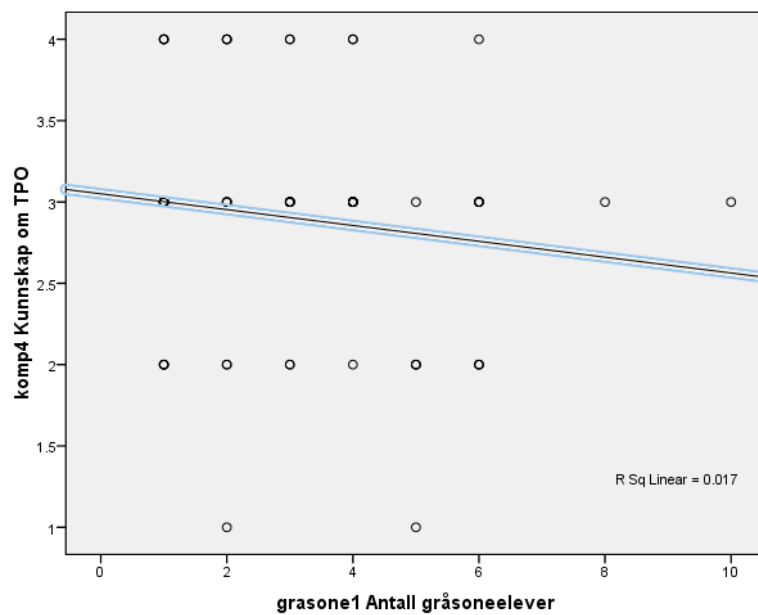
På forhånd takk!

Mvh

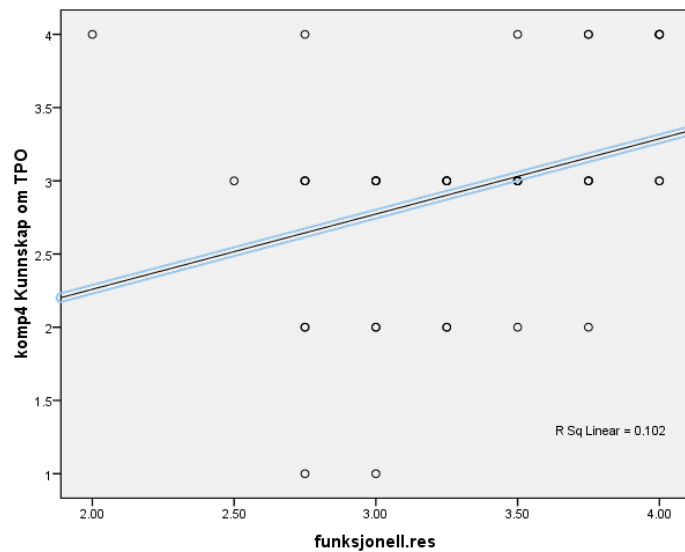
Elise C. Langaanes og Torunn O.Bjerve

### 3.0 SPREDNINGSPLOTT

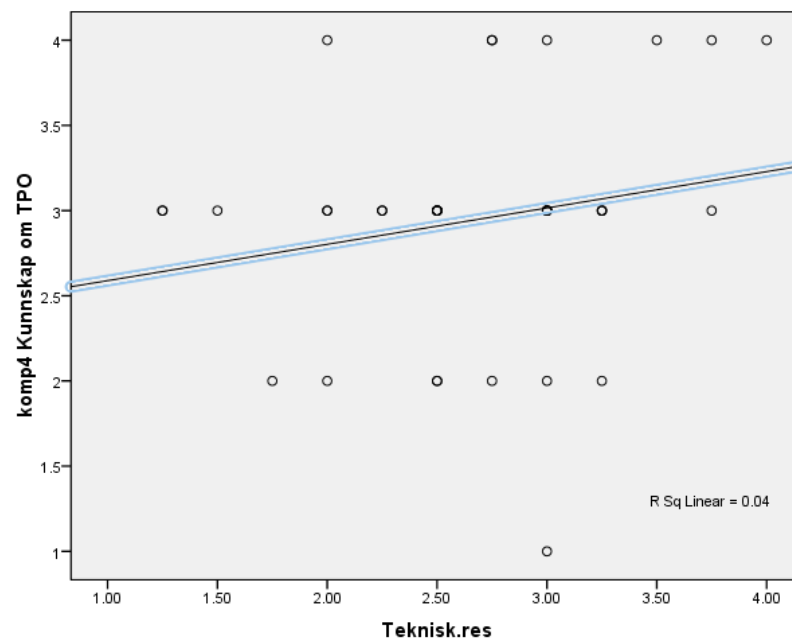
#### 3.1 Kunnskap om tilpasset opplæring og antall gråsoneelever.



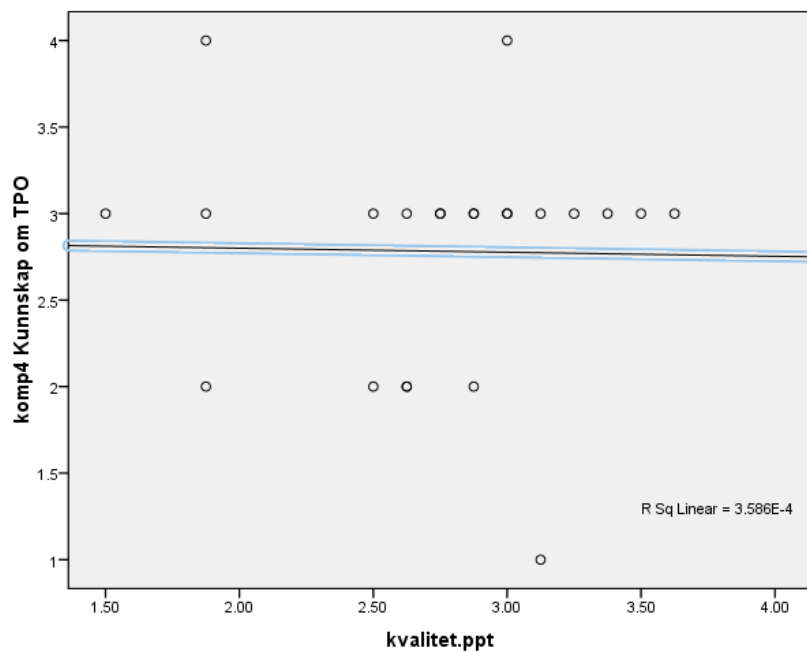
#### 3.2 Kunnskap om tilpasset opplæring og funksjonell kvalitet ressursteam.



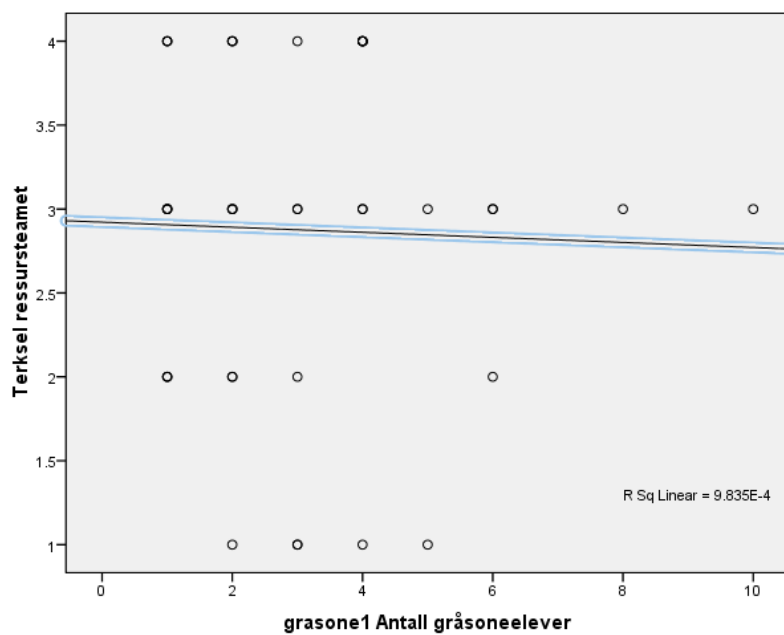
### 3.3 Kunnskap om tilpasset opplæring og teknisk kvalitet ressursteam.



### 3.4 Kunnskap om tilpasset opplæring og erfart kvalitet PPT.

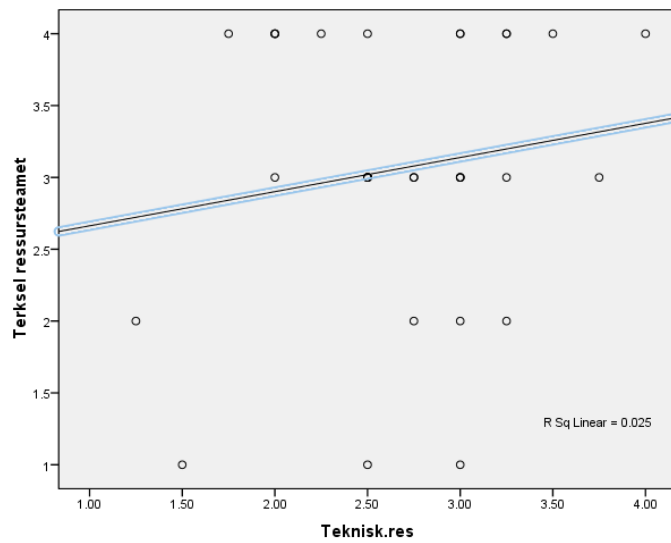


### 3. 5Terskelnivå for henvisning og antall gråsoneelever.



### 3.6 Terskelnivå for henvisning og teknisk kvalitet ressursteam.





### 3.7 Terskelnivå for henvisning og funksjonell kvalitet ressursteam.

